



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de São José do Rio Preto

Tainan Garcia Carvalho

Usos de vírgulas em textos do Ensino Fundamental II:
um estudo longitudinal

São José do Rio Preto
2019

Tainan Garcia Carvalho

Uso de vírgulas em textos do Ensino Fundamental II:
um estudo longitudinal

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Financiadora: FAPESP – Proc. 2016/25504-0
CAPES

Orientador(a): Prof^a. Dr^a. Luciani Ester Tenani

São José do Rio Preto
2019

C331u Carvalho, Tainan Garcia
Usos de vírgulas em textos do Ensino Fundamental II : um estudo longitudinal / Tainan Garcia Carvalho. -- São José do Rio Preto, 2019
174 p. : il., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto
Orientadora: Luciani Ester Tenani

1. Emprego da vírgula. 2. Pontuação. 3. Sintaxe. 4. Prosódia. 5. Língua Portuguesa. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Tainan Garcia Carvalho

Usos de vírgulas em textos do Ensino Fundamental II:
um estudo longitudinal

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Financiadora: FAPESP – Proc. 2016/25504-0
CAPES

Comissão Examinadora

Prof^a. Dr^a. Luciani Ester Tenani
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto
Orientadora

Prof. Dr. Fabiana Cristina Komesu
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

Prof. Dr. Flaviane Romani Fernandes Svartman
USP – São Paulo

São José do Rio Preto
26 de Fevereiro de 2018

Com amor, à minha avó Lourdes e ao meu avô Oswaldo
(*in memoriam*) que não puderam partilhar da conclusão deste
trabalho.

AGRADECIMENTOS

A realização de um trabalho acadêmico nunca consiste em um evento individual: o diálogo com o outro é elemento fundamental para a qualidade de todo e qualquer trabalho. No percurso de desenvolvimento desta dissertação, tive a honra de conviver com diferentes pessoas que, além de enriquecerem este trabalho, tornaram seu desenvolvimento mais prazeroso e gratificante.

Inicialmente, faço um agradecimento especial à professora e orientadora Luciani Tenani. Sou muito grata à Luciani por ter me acolhido logo no início de minha carreira acadêmica, quando eu ainda estava na graduação e despertava os primeiros sinais de interesse pelo estudo da pontuação. Tenho uma grande admiração pela Luciani pela confiança que deposita em mim e pelo seu empenho incansável em assegurar que eu tenha uma excelente formação enquanto professora e pesquisadora. Sem sua ajuda, este trabalho não seria possível.

Agradeço também a professores que, em diferentes momentos do mestrado, participaram de minha formação e deram valiosas contribuições a esta dissertação: à professora Flaviane Svartman, que se dispôs a fazer leitura atenta e criteriosa de meu trabalho desde o X Selin e tem feito colocações muito pertinentes para melhorias no texto; ao professor Lourenço Chacon, por estar sempre aberto à discussão sobre pontuação nas diferentes vezes em que apresentei o trabalho a ele; à Fernanda Galli, pela oportunidade de diálogo sobre aspectos discursivos da escrita; aos professores Lúcia Regiane Lopes-Damásio e Ronaldo Manguiera Lima Júnior por terem aceito prontamente o convite para serem suplentes de minha banca de defesa, e à professora Idalice Rillo, por toda a paciência, gentileza e comprometimento no longo processo de consultoria estatística que realizamos para análise estatística dos dados.

Faço um agradecimento especial à professora Fabiana Komesu que acompanha a realização deste trabalho há algum tempo. Sou muito grata à disponibilidade que apresenta em auxiliar-me em minha formação e admiro a seriedade de seus conselhos, comentários e sugestões. Cada almoço partilhado com a Fabiana é uma nova oportunidade de crescimento pessoal e profissional.

Não poderia deixar de agradecer, em particular, à Geovana Soncin. Embora tenhamos nos tornado próximas há pouco tempo, não consigo mensurar o quanto sou grata à Geovana pela doçura de pessoa que é. Obrigada, Geovana, pela paciência em me auxiliar com minhas dúvidas, pelas contribuições que fez a este e a demais trabalhos que produzi e, sobretudo, pela oportunidade que tivemos de partilhar momentos da vida.

Estendo meus agradecimentos também a demais amigos que compartilharam a vivência do mestrado comigo e contribuíram de inúmeras formas na realização deste trabalho: à Amanda Gatto, pelos momentos divertidos que dividimos na leitura de textos e na análise de dados; à Lilian, pela pessoa responsável e gentil que é e por não medir esforços em me auxiliar; à Roberta, por sempre estar pronta a me dar um conselho e por dividir as tarefas da Representação Discente comigo; à Giovanna, pela espontaneidade que carrega consigo, o que tornou os estudos na sala da Pós-Graduação mais animados; ao Jean, por não medir esforços em me ajudar sempre que precisei, e à Luísa, com quem tenho convivido recentemente e com quem sei que posso contar. Os momentos de inquietações da pesquisa se tornaram muito mais leves por causa de cada um de vocês.

Devido aos diversos caminhos que seguimos na vida, outros amigos, de longa data, participaram também da realização deste trabalho, ainda que distantes, seja por uma mensagem de encorajamento, por um e-mail ou por um telefonema. Em especial, agradeço à: Natália Diniz, Natacha Bianchi, Katherine Bracioli, Maraynna Simão, Camila Rodrigues, Stephanie Melgar, Karol Marinho e Franco Gonçalves.

Por compartilhar comigo as alegrias e as angústias ao longo de todo esse tempo, sou extremamente grata ao meu companheiro José Antônio. Obrigada por compreender minha ausência em períodos em que as demandas do mestrado se intensificaram, por me dar suporte emocional, por comemorar comigo cada passo importante cumprido deste trabalho e, acima de tudo, por sempre me encorajar a ser a melhor versão de mim.

Por fim, mas não menos importante, agradeço à minha família: aos meus pais, Rosana e Carlos, à minha avó Lourdes e ao meu avô Oswaldo (*in memoriam*), à minha irmã Tabata, ao meu cunhado Eduardo e ao meu amado sobrinho Henrique (novo integrante da família!). Sou grata por sempre terem me incentivado a estudar, por me auxiliarem e compreenderem minhas escolhas e fornecerem total apoio nesta caminhada, mesmo quando dificuldades se fizeram presentes.

Agradeço ao auxílio financeiro da CAPES. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Agradeço à FAPESP pela concessão da bolsa de mestrado (Processo 2016/25504-0) que me permitiu dedicação exclusiva a esta dissertação.

A todos que direta ou indiretamente participaram de minha caminhada: muito obrigada!

RESUMO

Este trabalho objetiva descrever e analisar empregos convencionais e não convencionais da vírgula – os chamados, respectivamente, “acertos” e “erros” pela instituição escolar – em textos escritos no Ensino Fundamental II (EFII). Investiga-se se o uso da vírgula tem relação com características sintáticas e prosódicas dos enunciados da língua. A proposta desta pesquisa encontra fundamento no fato de o emprego da vírgula ser considerado como sinal de pontuação complexo quer por sua natureza, dadas as possibilidades de interpretação de como esse sinal estabelece relação entre fala e escrita, quer por haver certa instabilidade quanto a regras de seu emprego, haja vista variação das regras de uso entre gramáticas. Em face dessa complexidade, é investigada a presença e a ausência da vírgula em uma amostra longitudinal de textos de alunos do EFII - etapa em que é previsto o ensino da pontuação. Esta dissertação assume duas hipóteses: 1) usos de vírgulas mudam ao longo dos anos de escolarização em função do ensino de regras de emprego das vírgulas e 2) usos de vírgulas, em especial, os não convencionais, fornecem indícios da mobilização de informações de dimensão prosódica da língua na organização e delimitação das fronteiras de um texto escrito. Com base nos resultados obtidos, há evidências de que o emprego convencional da vírgula aumenta conforme aumenta os anos de escolarização, resultado esperado e agora demonstrado. Em relação à primeira hipótese, verifica-se flutuação entre as médias dos usos convencionais e as médias dos usos não convencionais do sinal de pontuação ao final do EFII, sugerindo que a aprendizagem de determinadas regras sintáticas do emprego do sinal gráfico ocorre para um conjunto de contextos sintáticos, porém, em outros contextos, a vírgula continua a ser empregada não convencionalmente. Em relação à segunda hipótese, foram encontradas evidências da relação entre o uso da vírgula e a organização prosódica dos enunciados do Português Brasileiro: a extensão de algumas estruturas e a possibilidade de a localização da vírgula coincidir com possíveis fronteiras prosódicas podem resultar no uso convencional ou não convencional da vírgula.

Palavras-Chave: Vírgula. Pontuação. Sintaxe. Prosódia. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This work aims to describe and to analyze formal and non-formal uses of comma – the so called “hits” and “mistakes” by the school institution – in written texts by students from Elementary School (ES). It is investigated if the uses of comma have a relation with syntactic and prosodic features from language utterances. The proposal of this research is based on the fact that the use of comma is considered as a complex punctuation sign either by its nature, given the possibilities of interpretation of how commas establish relation with speech and writing, or because of the instability of comma rules, given the variation of rules of its usage among grammars. Considering this complexity, we investigate the presence and the absence of commas in a longitudinal sample of texts from a group of ES students – a scholar stage which is predicted the teaching of punctuation. This study assumes two hypothesis: 1) the uses of commas change throughout ES due to the teaching of comma rules and 2) the uses of commas, specially, the non-formal ones, provide indications that information related to the prosodic dimension of language is mobilized in order to organize and delimitate the boundaries of a written text. Based on the results, there is evidence that the formal use of comma increases as the years of schooling increases too, an expected result, however, now demonstrated. In relation to the first hypothesis specifically, it is seen fluctuation between the means of formal comma uses and the means of non-formal comma uses at the end of the ES, suggesting that the learning of certain syntactic rules about commas occurs for a set of syntactic contexts, but not in others considering that the comma usage remains non-formal. In relation to the second hypothesis, it has been found evidences of the relation between the comma usage and the prosodic organization of Brazilian Portuguese utterances: the extent of some structures and the possibility that the use of comma coincides with possible prosodic boundaries can result in formal or non-formal uses of commas.

KEYWORDS: *Comma. Punctuation. Syntax. Prosody. Portuguese Language.*

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1. Domínios prosódicos do modelo de Fonologia Prosódica (BISOL, 1999, p.230)....	44
Figura 2. Exemplo de uso convencional de vírgula (Texto Z08_5C_01M_04).....	65
Figura 3. Exemplo de uso não convencional pela ausência de vírgula (Texto Z10_7C_14F_01)	65
Figura 4. Exemplo de uso não convencional pela presença de vírgula (Texto Z09_6B_30M_07)	65
Figura 5. Exemplo de uso convencional da vírgula em esquema simples para o contexto “enumeração” (Texto Z08_5A_29F_04).....	69
Figura 6. Exemplo de uso convencional da vírgula em esquema simples para o contexto “deslocamento” (Texto Z11_8B_04F_01)	69
Figura 7. Exemplo de uso não convencional da vírgula em esquema simples para o contexto “outros casos” (Texto Z11_8A_02F_01)	70
Figura 8. Exemplo de uso não convencional da vírgula em esquema simples para o contexto “coordenação de orações” (Texto Z09_6B_34M_07).....	70
Figura 9. Exemplo de uso não convencional da vírgula em esquema simples para o contexto “subordinação de orações” (Texto Z10_7D_02M_01)	70
Figura 10. Exemplo de uso não convencional da vírgula em esquema simples para o contexto “outros casos” (Texto Z08_5D_02M_04).....	70
Figura 11. Exemplo de uso não convencional da vírgula em esquema duplo para o contexto “deslocamento” (Texto Z11_8E_33M_01)	71
Figura 12. Exemplo de uso convencional da vírgula em esquema duplo para o contexto “encaixamento de termos e/ou orações subordinadas e coordenadas” (Texto Z10_7A_09F_01)	71
Figura 13. Exemplo de uso convencional da vírgula em esquema duplo para o contexto “outros” (Texto Z09_6C_23F_07)	72
Figura 14. Exemplo de uso convencional em esquema simples e uso não convencional em esquema duplo da vírgula (Texto Z08_5A_12M_04)	73
Figura 15. Exemplo de contextos de vírgulas em esquema duplo que geram dificuldades classificatórias (Texto Z11_8A_02F_01)	75
Figura 16. Exemplo de fronteira prosódica de I (Texto: Z08_5A_29F_04)	79
Figura 17. Exemplo de fronteira prosódica de ϕ (Texto: Z11_8D_17F_01).....	79

Figura 18. Exemplo de uso convencional da vírgula em esquema simples em fronteira de I (Texto: Z11_8B_24F_01).....	90
Figura 19. Exemplo de uso convencional da vírgula em esquema duplo em fronteira de I (Texto: Z10_7A_09F_01).....	90
Figura 20. Exemplo de uso não convencional pela ausência de vírgula em esquema simples em fronteira de I (Texto: Z08_5E_32F_04)	91
Figura 21. Exemplo de uso não convencional da vírgula em esquema duplo em fronteira de I (Texto Z11_8C_28M_01).....	92
Figura 22. Exemplo de uso não convencional pela presença de vírgula em fronteira de I (Texto: Z10_7C_16F_01).....	93
Figura 23. Exemplo de uso não convencional por presença da vírgula em fronteira de ϕ (Texto Z11_8D_16F_01)	94
Figura 24. Exemplo de flutuação no emprego da vírgula no 9º ano do EFII (Texto Z11_8A_01M_01).....	97
Figura 25. Emprego convencional da vírgula em fronteira de enumeração e de I (Texto: Z10_7C_24M_01).....	106
Figura 26. Emprego convencional da vírgula em fronteira de coordenação de sentenças e de I (Texto: Z11_8B_26F_01).....	108
Figura 27. Emprego não convencional da vírgula em fronteira de deslocamento e de I (Texto: Z11_8E_31F_01).....	109
Figura 28. Emprego não convencional da vírgula em fronteira de oração subordinada e de I (Texto: Z10_7C_09F_01).....	109
Figura 29. Emprego não convencional da vírgula em fronteira de “outros casos” e de I (Texto: Z08_5B_15F_04)	113
Figura 30. Exemplo de produção de texto do 7º ano do EFII (Texto Z09_6C_22M_07).....	120
Figura 31. Exemplo de uso não convencional de vírgula por presença em fronteira de I (Texto: Z08_5E_15F_04).....	124
Figura 32. Exemplo de uso não convencional de vírgula por presença em fronteira de I (Texto: Z09_6A_12M_07)	126
Figura 33. Uso não convencional pela presença da vírgula em fronteira de ϕ (Texto: Z11_8B_02F_01)	128
Figura 34. Uso não convencional pela presença da vírgula em fronteira de ϕ (Texto: Z11_8D_17F_01)	129

Figura 35. Exemplo de uso convencional de vírgula em esquema duplo em fronteira de deslocamento (Texto: Z10_7A_22F_01).....	144
Figura 36. Exemplo de uso convencional de vírgula em esquema duplo em fronteira de aposto (Texto: Z11_8C_09F_01).....	145
Figura 37. Exemplo de uso convencional de vírgula em esquema duplo em fronteira de encaixamento (Texto: Z10_7C_16F_01)	145
Figura 38. Exemplo de uso não convencional de vírgula em esquema duplo em fronteira de deslocamento (Texto: Z11_8B_10F_01).....	147
Figura 39. Exemplo de uso não convencional de vírgula em esquema duplo em fronteira de encaixamento (Texto: Z11_8B_01M_01)	149
Figura 40. Exemplo de uso não convencional de vírgula em esquema duplo da tipologia ausência/presença (Texto: Z11_8B_15F_01).....	150
Figura 41. Exemplo de uso da vírgula em esquema duplo da tipologia presença/ausência (Texto: Z11_8B_01M_01)	151
Gráfico 1. Médias de usos convencionais da vírgula por ano letivo com intervalo de confiança de 95%	82
Gráfico 2. Médias dos usos não convencionais pela ausência da vírgula por ano letivo com intervalo de confiança de 95%.....	83
Gráfico 3. Médias do uso de vírgulas não convencionais por ano letivo com intervalo de confiança de 95%.....	86
Gráfico 4. Médias da distribuição de vírgulas convencionais e não convencionais (presença/ausência) por ano letivo	95
Gráfico 5. Distribuição percentual dos tipos de emprego de vírgula em esquema simples em fronteira de I por ano letivo	99
Gráfico 6. Frequências percentuais do uso não convencional por presença da vírgula em fronteira de I e de ϕ por ano letivo	101
Gráfico 7. Distribuição da vírgula em fronteiras de esquema simples.....	102
Gráfico 8. Vírgulas convencionais pela ausência em esquema simples por ano letivo.....	116
Gráfico 9. Vírgulas não convencionais pela ausência em esquema simples por ano letivo...	116

Gráfico 10. Médias dos usos de vírgulas convencionais e não convencionais em esquema duplo por ano letivo.....	131
Gráfico 11. Vírgulas em fronteiras sintáticas do esquema duplo	132
Gráfico 12. Médias de vírgulas convencionais em esquema duplo por ano letivo	134
Gráfico 13. Médias de vírgulas não convencionais em esquema duplo por ano letivo.....	135
Gráfico 14. Distribuição percentual de vírgulas em função do tipo de fronteira em esquema duplo	138
Gráfico 15. Frequências percentuais do uso de vírgulas em esquema duplo em fronteira de I por ano letivo	142

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Temática, gênero e tipologia textual das propostas de redação da amostra longitudinal por ano letivo.....	61
Quadro 2. Previsão de trabalho com a pontuação por ano letivo	62
Quadro 3. Classificação dos empregos e não empregos de vírgulas	66
Quadro 4. Regras de uso da vírgula.....	68
Quadro 5. Classificação dos dados de vírgulas em esquema simples e duplo	69
Quadro 6. Tipologia do emprego da vírgula em esquema duplo.....	74

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Total de vírgulas convencionais e não convencionais por ano letivo.....	82
Tabela 2. Teste F para verificar associação entre ano letivo e usos não convencionais pela presença da vírgula	86
Tabela 3. Teste de Post Hoc para investigar a existência de diferenças de uso não convencional por presença da vírgula em cada ano letivo	87
Tabela 4. Fronteiras prosódicas de usos convencionais e não convencionais (ausência/presença) de vírgulas em textos do EFII	88
Tabela 5. Total de vírgulas convencionais e não convencionais (ausência/presença) em esquema simples	95
Tabela 6. Teste de H para investigar diferença entre tipo de uso da vírgula e anos letivos	97
Tabela 7. Teste de Post-Hoc para investigar contextos de diferenças entre os anos letivos e os tipos de uso da vírgula em esquema simples	98
Tabela 8. Teste de X^2 para verificar associação entre o uso da vírgula em fronteira de I e os anos letivos do EFII.....	100
Tabela 9. Razão de Prevalência de contextos de uso de vírgulas convencionais em esquema simples	103
Tabela 10. Vírgulas convencionais em esquema simples por ano letivo	115
Tabela 11. Vírgulas não convencionais em esquema simples por ano letivo.....	115
Tabela 12. Teste χ^2 para verificar associação entre os tipos de usos de vírgulas nos anos letivos e as diferentes estruturas sintáticas	117
Tabela 13. Vírgulas convencionais e não convencionais por ausência em esquema duplo ...	130
Tabela 14. Razão de Prevalência de vírgula convencional em esquema duplo	133
Tabela 15. Vírgulas convencionais em esquema duplo por ano letivo	134
Tabela 16. Teste G para verificar associação entre uso convencional da vírgula em esquema duplo e ano letivo	136
Tabela 17. Teste χ^2 para verificar associação entre uso não convencional da vírgula em esquema duplo e ano letivo	136
Tabela 18. Tipologia de usos de vírgulas em esquema duplo	138

Tabela 19. Teste G para investigar associação entre tipo de estrutura em esquema duplo e fronteira sinalizada dos enunciados	139
Tabela 20. Tipologia do uso da vírgula em esquema duplo por ano letivo	140
Tabela 21. Teste G de associação entre tipologia do uso da vírgula em esquema duplo e ano letivo	140
Tabela 22. Teste de Post Hoc para investigar a existência de diferenças da tipologia ausência/ausência na estrutura deslocamento entre os anos letivos	141
Tabela 23. Extensão de estruturas em esquema duplo com uso convencional da vírgula	143
Tabela 24. Extensão de estruturas em esquema duplo com uso não convencional da vírgula	146

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1. Vírgula: perspectivas de investigação	21
1.1 Diferentes perspectivas sobre a vírgula	21
1.2 A vírgula e a relação entre fala e escrita.....	36
1.3 A vírgula e a prosódia.....	43
CAPÍTULO 2. Material e objeto de análise: aspectos metodológicos	53
2.1 Caracterização do Banco de Dados	53
2.2 Recorte e delimitação do material e do objeto de análise.....	59
2.3 Procedimentos para análise longitudinal de vírgulas	67
2.4 Procedimentos para análise de fronteiras prosódicas no uso de vírgulas	78
CAPÍTULO 3. Análise longitudinal do uso de vírgulas no Ensino Fundamental II ...	81
3.1 Características longitudinais e prosódicas da vírgula: aspectos gerais.....	81
3.2 Vírgulas em esquema simples	94
3.2.1 O caso do uso não convencional pela presença da vírgula.....	123
3.3 Vírgulas em esquema duplo	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
REFERÊNCIAS	158
ANEXOS	164
Anexo A – Propostas de redação do 6º ao 9º ano do EFII	164
Anexo B – Transcrições dos excertos e textos da amostra longitudinal utilizados como exemplo	168

INTRODUÇÃO

Dentre as propostas da Agenda 2030 da ONU, encontramos como um dos objetivos “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. Uma das preocupações da Agenda 2030 é que haja a alfabetização e a aprendizagem dos conteúdos propostos, de forma a garantir que a formação do indivíduo o prepare adequadamente para exercer cidadania em diversas esferas sociais: no meio ambiente, na saúde, no mercado de trabalho, entre outros. No entanto, conforme divulgado na página online da UNESCO,¹ a educação no Brasil enfrenta sérios desafios em sua tentativa de fornecer equidade e qualidade no ensino.

Segundo a UNESCO, uma grande parcela de alunos ainda enfrenta dificuldades na assimilação de “conceitos científicos” e na aprendizagem de conteúdos previstos. Há um fator agravante: a alfabetização, vista como um dos meios de se alcançar o mercado de trabalho, ainda é problema sério que assola o cenário educacional brasileiro, pois a taxa de analfabetos continua alta de acordo com a UNESCO. Dessa forma, há desafios ainda a serem superados no que tange ao combate ao analfabetismo de crianças, jovens e adultos no país.

Nesse cenário em que práticas de leitura e escrita valorizadas pelas sociedades ocidentais ainda não são acessíveis ao maior conjunto de cidadãos brasileiros, tratar de vírgula, um sinal de pontuação, ganha contornos mais amplos do que aqueles tradicionalmente observados quando a vírgula é vista apenas como um sinal gráfico a ser bem empregado em textos escritos conforme regras gramaticais. Vírgula é tópico do conteúdo programático do ensino da escrita, sendo esta uma das práticas sociais mais privilegiadas no processo de alfabetização e, de modo amplo, de desenvolvimento social. Saber utilizar a pontuação adequada em suas práticas de escrita, leitura e produção de textos, é o domínio esperado dos alunos que chegam ao Ensino Médio, conforme prevê a Base Nacional Comum Curricular (2018), documento recém-publicado pelo Ministério da Educação no Brasil. No entanto, de acordo com documento da UNESCO, os resultados de avaliações de Língua Portuguesa mostram que os alunos chegam ao final do Ensino Fundamental II com deficiências de leitura e escrita, o que inclui a pontuação.

Considerando a importância de se enfrentar os problemas de baixo acesso a práticas de leitura e escrita, nesta dissertação, trataremos de um dos principais desafios para o ensino de Língua Portuguesa que é o emprego de vírgula. Restringimos a abordagem dos usos e

¹ A página virtual da UNESCO pode ser acessada em:
<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-2030/education-for-all/>

ausências de vírgulas a textos de alunos do Ensino Fundamental II (doravante, EF II), buscando descrever principais fatores linguísticos que podem motivar os chamados usos não convencionais. Espera-se que os resultados deste estudo contribuam, em alguma medida, com discussões que possam ser úteis a órgãos educacionais no país e a profissionais que atuam no Ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Em particular, vislumbra-se contribuir com resultados que possam auxiliar na implementação de práticas de ensino da pontuação na tentativa de promover o aprendizado de usos de vírgulas vinculados a práticas de leitura e escrita valorizadas.

Nesta dissertação, o uso da vírgula será abordado enquanto objeto linguístico de investigação, com o objetivo de descrever e analisar longitudinalmente o funcionamento sintático e prosódico associado ao emprego de vírgulas em textos do EFII. Interessa-nos explicitar regularidades e tendências no que diz respeito à natureza sintática e prosódica dos enunciados da língua portuguesa. Embora existam estudos prévios que também analisaram sintaticamente e prosodicamente empregos de vírgulas em diferentes tipos de textos escritos (CHACON, 1998; CORRÊA, 2004; ARAÚJO-CHIUCHI, 2012 e SONCIN, 2014), não há, na literatura nacional, estudos que contemplem a análise longitudinal dos usos de vírgula em textos do EFII – período escolar em que, no Brasil, é previsto trabalho com o sistema de pontuação segundo a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008) e os PCNs de Língua Portuguesa (1998).

O objetivo geral se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

- (i) investigar quais estruturas sintáticas e prosódicas são relevantes para a descrição e caracterização de empregos de vírgulas no EFII, de modo a identificar possíveis tendências e regularidades quanto aos usos desse sinal;
- (ii) investigar, a partir da contraposição entre os dados de vírgulas dos anos iniciais (sexto e sétimo anos) e os dados de vírgulas dos anos finais do EFII (oitavo e nono anos), para quais estruturas linguísticas os usos se alteram e/ou permanecem os mesmos e, ainda, se eles nos dão indícios de quais aspectos sintáticos da pontuação podem ou não ter sido adquiridos.

Especificamente, em relação aos objetivos explicitados, buscamos responder às seguintes perguntas de pesquisa: (i) quais são as tendências e regularidades dos usos da vírgula em textos do EFII? (ii) há mudanças quanto a características linguísticas relacionadas aos usos da vírgula em textos dos anos iniciais em relação aos textos dos anos finais do EFII? (iii) quais características sintáticas e prosódicas se relacionam à colocação de vírgulas em

certas fronteiras dos enunciados? (iv) essas características são as mesmas para os diferentes tipos de emprego da vírgula?

Para fins de realização desta pesquisa, foi selecionada uma amostra longitudinal de 248 textos do Banco de Dados de Escrita do Ensino Fundamental II (TENANI, 2015), produzida entre os anos de 2008 a 2011 em uma escola pública da cidade de São José do Rio Preto, interior de São Paulo. Em cada ano letivo do EFII, selecionou-se uma proposta textual e, portanto, o material é composto por quatro propostas textuais, de diferentes anos letivos, a partir das quais 62 alunos dissertaram sobre uma temática proposta (62 alunos x 4 propostas = 248 textos). O ponto de aproximação entre os textos é que todos pertencem à tipologia textual relato. Foram priorizadas para investigação três tipos de possibilidade de emprego da vírgula, intituladas neste trabalho como: usos convencionais, usos não convencionais por ausência e usos não convencionais por presença.

No desenvolvimento da pesquisa, foram adotados procedimentos quantitativos e qualitativos de análise com o propósito de reunir evidências a fim de obter respostas aos objetivos estabelecidos. Para a análise de viés quantitativo, os usos convencionais e não convencionais da vírgula foram identificados com base na gramática de referência adotada neste trabalho (BECHARA, 1999) e classificados em categorias previamente adaptadas em função do conjunto de normas para emprego da vírgula estabelecido em Bechara (1999). Posteriormente, os dados foram organizados a fim de se estabelecer relações entre três variáveis: o tipo de uso da vírgula (convencional/não convencional), a estrutura sintática e o ano letivo do EFII. Esse procedimento resultou em evidências sobre o funcionamento longitudinal da vírgula no que tange ao aspecto sintático. Para a análise de viés qualitativo, o trabalho é alicerçado no modelo da Fonologia Prosódica proposto por Nespor e Vogel (1986) e em demais trabalhos sobre prosódia do Português Brasileiro (PB), como os de Tenani (2002), Fernandes (2007) e Serra (2009). Com base nesses estudos, foram definidas as fronteiras de domínios prosódicos dos enunciados escritos, as quais foram relacionadas ao emprego convencional e não convencional de vírgulas.

Apresentamos, na sequência, uma síntese dos tópicos contemplados em cada capítulo desta dissertação, a fim de fornecer um panorama da organização adotada. No Capítulo 1, exploramos como surgiu a proposta de analisar os empregos da vírgula em textos escolares, apontando problemas que circundam o funcionamento da vírgula no que tange aos aspectos sintáticos e prosódicos da língua. Além disso, tratamos das noções teóricas mobilizadas para fundamentação deste trabalho. Discutimos como compreendemos a relação entre pontuação e escrita com base nas noções de multidimensionalidade da pontuação (CHACON, 1998) e da

heterogeneidade constitutiva da escrita (CORRÊA, 2004). Em seguida, explicitamos quais noções são mobilizadas do arcabouço teoria da fonologia (NESPOR & VOGEL, 1986) para estabelecer relação entre prosódia e pontuação.

Em seguida, no Capítulo 2, caracterizamos o Banco de Dados de Escrita do Ensino Fundamental II, de onde foi extraída a amostra longitudinal de textos e expomos os critérios de seleção adotados para delimitação do material de análise. Neste capítulo, contemplamos também: (i) as categorias estabelecidas para agrupamento e categorização dos dados; (ii) os critérios de seleção adotados para identificação e levantamento das fronteiras sintáticas e prosódicas relacionadas ao emprego da vírgula; (iii) os critérios de exclusão de textos ou de alunos da amostra e (iv) os procedimentos quantitativos e qualitativos mobilizados para descrição e análise dos resultados.

O Capítulo 3 é destinado à análise linguística dos dados. Procuramos ressaltar as tendências e regularidades do emprego da vírgula do ponto de vista longitudinal. Priorizamos descrever como ocorrem as vírgulas em cada ano do EFII, apontando em que medida algumas fronteiras sintáticas se demonstram mais propensas ao emprego da vírgula convencional e outras não convencional. Tratamos também dos aspectos prosódicos relacionados ao emprego da vírgula nos textos da amostra longitudinal, buscando demonstrar como a dimensão fônica da língua também atua na pontuação de um texto.

Finalmente, o Capítulo 4 retoma alguns pontos importantes debatidos neste trabalho e propõe reflexões acerca da investigação empreendida sobre a vírgula. Após as referências bibliográficas, apresentamos, em Anexos, as propostas de redação a partir das quais os alunos desenvolveram os textos que analisamos e as transcrições dos trechos e dos textos extraídos da amostra longitudinal para descrição e análise do emprego da vírgula.

CAPÍTULO 1

VÍRGULA: PERSPECTIVAS DE INVESTIGAÇÃO

Este capítulo é dedicado à apresentação e discussão de aspectos relacionados à vírgula enquanto objeto de investigação de uma perspectiva linguística. Objetivamos abordar características desse sinal de pontuação, buscando explicitar diferentes abordagens de sua investigação e desafios relacionados aos seus empregos por alunos no Ensino Fundamental II (seção 1.1). De modo geral, historicamente, há duas dimensões da linguagem relacionadas ao emprego da vírgula: a sintática e a fônica. Considerando-se essas dimensões, nos detemos a explorar, na seção 1.2, a relação do emprego da vírgula – um sinal gráfico que, por essa natureza, delimita o enunciado em porções – com as dimensões sintática e fônica dos enunciados. Na seção 1.3, por sua vez, apresentamos um modelo teórico da Fonologia Prosódica, o qual dá os fundamentos para estabelecer interface entre sintaxe e fonologia. Com base nessa fundamentação, analisamos o emprego da vírgula, visando explicitar, especialmente, motivação sintática e fonológica dos usos não convencionais desse sinal de pontuação em fronteira de constituintes.

1.1 Diferentes perspectivas sobre a vírgula

No âmbito dos Estudos Linguísticos que se detêm a investigar a pontuação, observamos análises de usos dos sinais de pontuação – do ponto de vista sincrônico e/ou diacrônico - em produções escritas de diferentes níveis de escolarização e/ou em diferentes gramáticas normativas do Português. Trabalhos que tratam do sistema de pontuação como objeto linguístico de investigação ainda são muito poucos na literatura do Brasil se comparados aos estudos realizados na literatura internacional sobre o tema.

Nos trabalhos a que tivemos acesso, observamos que a pontuação é estudada de abordagens distintas em função do modo como é concebida a relação entre fala e escrita e dos objetivos das pesquisas que tomam a pontuação como objeto de análise. Embora as abordagens sobre pontuação sejam distintas, um ponto em comum entre os trabalhos mencionados é que a pontuação é considerada como ponto de partida para investigação de questões mais amplas relacionadas à linguagem. De modo a ilustrar brevemente essas abordagens, retomamos, a seguir, alguns trabalhos da literatura sobre pontuação no Brasil.

Inicialmente, destacamos o trabalho de Chacon (1998). O autor analisa como o caráter multidimensional do sistema de pontuação contribui para o estabelecimento do ritmo que é próprio da escrita. Para desenvolvimento de sua análise, Chacon (1998) reúne afirmações e apontamentos feitos por estudiosos e gramáticos sobre sinais de pontuação, com destaque para a vírgula. Segundo o autor, o sistema de pontuação é mecanismo que “denuncia” o ritmo da escrita porque esses sinais de natureza gráfico-visual podem circular por quatro dimensões da linguagem: a fônica, a sintática, a textual e a enunciativa. Desse modo, tal circulação deixa entrever a contribuição que os sinais de pontuação trazem para a sinalização do ritmo da escrita.

Corrêa (2004) também trilha percurso semelhante ao de Chacon (1998) ao defender a tese de que a heterogeneidade constitutiva da escrita pode ser evidenciada por meio da análise do emprego dos sinais de pontuação. A fim de desenvolver sua tese, o autor seleciona textos produzidos por candidatos ao vestibular nacional da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas). Segundo o autor, o modo como candidatos em situação de produção de textos no vestibular empregam os sinais de pontuação deixa entrever o trânsito dos escreventes por práticas orais/faladas e por práticas letradas/escritas – práticas impossíveis de serem dissociadas da perspectiva de Corrêa (2004).² Esse trânsito, demarcado pelos sinais de pontuação, da perspectiva do autor, materializa o caráter constitutivamente heterogêneo da escrita.

Consideramos que tanto Chacon (1998) quanto Corrêa (2004) partem de um arcabouço teórico-metodológico discursivo e abordam os sinais de pontuação enquanto ponto de partida para analisarem questões mais amplas de linguagem: aquele, para tratar da relação entre pontuação e ritmo da escrita; este, para abordar a relação entre pontuação e heterogeneidade constitutiva da escrita. Os demais trabalhos apresentados na sequência também estabelecem o sistema de pontuação como eixo de partida de suas investigações. Entretanto, em relação aos trabalhos de Chacon (1998) e Corrêa (2004), esses trabalhos se distanciam por não necessariamente investigarem a relação entre os sinais de pontuação e aspectos mais amplos da linguagem; ao contrário, buscam pistas acerca do funcionamento complexo dos sinais de pontuação.

² Para Corrêa (2004), a relação entre fala e escrita apenas pode ser definida em função de práticas sociais. Desse modo, não é possível dissociar o fato linguístico – isto é, fala e escrita – das práticas sociais de oralidade e de letramento. Por essa razão, do ponto de vista do autor, estes termos devem ser considerados sempre em consonância, visto que toda enunciação na língua é circundada por uma prática social. Assim, o autor propõe que se trate de práticas orais/faladas e práticas letradas/escritas.

Em Esvael e de Paula (2014), por exemplo, observamos discussão do emprego da vírgula em produções acadêmicas de formandos de Curso de Letras. Interessa aos autores explicitar como os sujeitos da linguagem, concebidos a partir de um viés discursivo, ao empregarem a vírgula, evidenciam a função enunciativa da pontuação. De modo mais específico, Esvael e de Paula (2014) partem de perspectiva discursiva do sujeito da linguagem para abordar os empregos dos sinais de pontuação, com destaque para usos da vírgula.

Destacamos também os trabalhos de Araújo-Chiuchi (2012) e de Soncin (2014). Ambos os estudos se aproximam da proposta desta dissertação porque as autoras adotam igualmente a vírgula como objeto de investigação e analisam seu funcionamento em textos extraídos de um mesmo banco de dados de redações produzidas por alunos do EFII. Em ambos os trabalhos, as autoras visam descrever usos da vírgula e o fazem a partir da relação entre sintaxe e fonologia. Em relação aos distanciamentos entre os trabalhos, enquanto Araújo-Chiuchi (2012) analisa empregos de vírgulas em textos narrativos do sexto ano do EFII, Soncin (2014) privilegia textos do nono ano do EFII na defesa da tese de que o papel discursivo da prosódia incide sobre o uso da vírgula nos textos em questão. Esta dissertação se situa em relação a esses trabalhos por fazer uma análise longitudinal dos usos de vírgulas em textos de sexto ao nono ano do EF.

Cabe ainda fazer referência a estudos realizados sobre pontuação de uma perspectiva histórica. Destacamos os trabalhos de Machado Filho (2004) e de Yano (2013, 2018) que analisam o funcionamento da pontuação em textos de diferentes momentos da história do Português. Em Machado Filho (2004), encontra-se a descrição do funcionamento linguístico e dos usos atribuídos a uma gama de sinais de pontuação em textos manuscritos do Português Medieval do Brasil. Particularmente, o autor analisou o emprego dos sinais de pontuação em três códices produzidos no século XIV, advindos de Portugal, que pertenceram à biblioteca particular de Serafim da Silva Neto.

Yano (2013), por sua vez, estabeleceu um panorama do funcionamento sintático-discursivo do uso de vírgulas antes de orações completivas no Português Europeu em gramáticas e documentos sobre ortografia do século XVI ao XIX. Em seu trabalho mais recente, Yano (2018) tratou do emprego da vírgula em textos do Português Europeu que compreendem desde o Português arcaico (século XVI) até o Português Clássico (século XIX) a fim de investigar o funcionamento da vírgula em dois contextos, nas palavras da autora: à direita do verbo, antes de oração completiva, e à esquerda do verbo, após sujeito e oração dependente em primeira posição.

Outros estudos poderiam ainda ser elencados. Contudo, a breve descrição feita sobre os trabalhos selecionados, reportando os diferentes pontos de vista da abordagem da pontuação da qual partem e os distintos pressupostos teóricos que são assumidos pelos autores, é suficiente para sustentar a afirmação de que o terreno da pontuação é extremamente complexo e instável.

Interpretamos que o cenário caracterizado por diferentes perspectivas não consensuais sobre pontuação é motivado pelas diferentes noções conferidas à fala e à escrita na história da pontuação na sociedade ocidental. Assim, defendemos que não é possível dissertar sobre o tema da pontuação sem se considerar concepções de fala e de escrita predominantes em dado momento histórico, pois a complexidade e instabilidade do sistema de pontuação é resultado, em grande medida, dos distintos modos pelos quais fala e escrita são concebidas. A fim de argumentar a favor dessa visão, exploramos, a seguir, duas das principais tendências que partem de noções distintas de fala e de escrita e, conseqüentemente, defendem diferentes visões para o sistema de pontuação.

Chamamos a atenção para duas grandes tendências porque elas acompanham o desenvolvimento e a constituição do sistema de pontuação: as chamadas tradições fonocentrista e autonomista, assim classificadas no trabalho de Soncin (2014) com base em Dahlet (2006). Embora haja um conjunto maior de demais visões nos estudos da pontuação,³ destacamos essas duas tendências, por terem ganhado notoriedade na história da pontuação. Acreditamos que a exploração desses dois pontos de vista é suficiente para exemplificar a complexidade histórica da pontuação que é observada até os dias atuais.

Na Antiguidade Clássica, segundo Yano (2013, 2018), a oralidade era prática social privilegiada entre os gregos e os romanos. Como efeito, não era comum que os textos fossem lidos ao público de modo silencioso, mas sim em voz alta, fosse no ambiente escolar ou em demais instâncias sociais. A escrita, por sua vez, não era uma prática privilegiada e era considerada como um meio secundário em relação à fala. Particularmente, cabe destacar que isso se deve ao fato de poucos terem acesso à escrita no período entre a Antiguidade Clássica e início da Idade Média (ROCHA, 1997). O acesso ao ensino era um privilégio de poucos que detinham algum poder na sociedade e, portanto, apenas uma parte reduzida da população tinha acesso à escrita, fato que justifica as práticas orais serem mais comuns. Entre aqueles que tinham acesso à escrita, destacam-se os *escribas*, segundo Rocha (1997), que faziam o

³ A perspectiva da legibilidade, a prosódica e a enunciativa, como apontam Soncin e Carvalho (2018), são algumas delas. As duas últimas são mais recentes e têm ganhado maior visibilidade apenas nos estudos mais atuais da pontuação.

trabalho de cópia e de revisão de manuscritos. A partir do advento da imprensa em que começa a haver demanda de ampliação de registros de textos escritos, observa-se a necessidade de adoção de um sistema de pontuação que indique ao leitor particularidades de como estabelecer relação na leitura das partes de um texto.

O papel atribuído ao sistema de pontuação de orientar a leitura relaciona-se à tradição fonocentrista. De um ponto de vista fonocentrista, a pontuação emerge a fim de reproduzir aspectos de ordem estritamente fônicos da linguagem, isto é, questões relacionadas à oralidade, como as pausas (longas e breves) para respirar, a entoação, a velocidade, a duração, entre outros. Nesse sentido, o sistema de pontuação, ainda pouco amplo neste momento, emerge com a finalidade de cumprir uma função estritamente “fisiológica”, sendo responsável por reproduzir, na escrita, traços e fenômenos considerados como particulares ao domínio do oral. Sua organização é concebida em função de assegurar que os aspectos prosódicos citados garantam e captem todas as nuances da fala no texto escrito.

Observe-se que mencionamos o termo “aspectos prosódicos”. Nos primórdios do desenvolvimento do sistema de pontuação, não se pode deixar de considerar que a tradição fonocentrista marca o vínculo entre a pontuação e a fonética. Esse vínculo é de natureza direta, visto que há tentativa de reproduzir aspectos da oralidade na escrita. Trabalhos sobre pontuação como os de Araújo-Chiuchi (2012), Soncin (2014) e este também buscam estabelecer relação da pontuação com a fonologia, partindo do pressuposto de que a natureza é de representação simbólica e não da ordem de características fonéticas diretamente como previam os fonocentristas. Está em jogo, portanto, um aspecto importante para compreensão da pontuação: como é concebida a relação entre fala e escrita.

O modo fonocentrista de definir o que seja a pontuação é resultado da concepção teórica, mesmo que não completamente explicitada, que seus estudiosos adotam sobre as noções de fala e de escrita. Nessa perspectiva, a escrita é vista como um reflexo, um espelho imperfeito, da fala. No que tange aos sinais de pontuação, há tentativa de transpor, ou ainda, transferir, elementos de um meio no outro, como se os sinais gráficos fossem um recurso capaz de garantir que características de natureza fônica da fala sejam reproduzidas na escrita. Não obstante, há um grupo de sinais de pontuação utilizados pelos gregos especificamente para representar a necessidade de parada para respirar (que podem ser interpretadas como pausas respiratórias) e/ou os momentos de completude e/ou de incompletude dos enunciados no corpo do texto (pausas que assumem natureza semântico-discursiva), ao que ficou conhecido, de acordo com Rocha (1997) e Yano (2013, 2018), de sistema de “três pontos”.

Do período da Idade Média, subsequente à Antiguidade Clássica, até meados do século XVIII, observa-se movimento contrário ao descrito: a pontuação torna-se cada vez mais lógico-gramatical, padronizada, sem suposta relação com a oralidade (YANO, 2013). Denominamos esta tradição de visão autonomista da pontuação, conforme assim classificada em Soncin (2014) com base em Dahlet (1995). Inicialmente, é necessário enfatizar que a passagem da tradição fonocentrista à autonomista não se deu de forma abrupta como se pode pressupor. Ao contrário, as duas concepções coexistiram em determinados períodos da história, sobretudo na Idade Média. Porém, em determinados momentos, uma obteve mais notoriedade do que a outra. A passagem de uma visão fonocentrista a uma visão autonomista é baseada na mudança ocorrida na sociedade dos valores atribuídos à fala e à escrita. Em função da alteração desses valores, alterou-se também o modo de compreender a pontuação.

Segundo Dahlet (1995), o surgimento da Imprensa Francesa é fato que marca a emergência da visão autonomista da pontuação. Nesse contexto, maior visibilidade é atribuída aos textos escritos em contraposição aos textos falados - movimento contrário ao observado na tradição fonocentrista. Desse modo, a escrita passa a ter status de prestígio maior do que a fala - outro ponto que distingue a concepção autonomista da concepção fonocentrista. A supervalorização da escrita em detrimento à fala, em especial, atrela-se ao fato de que, no contexto discutido, há ampliação do número de pessoas com acesso à escolarização e, como consequência, aumenta-se o número de escritores e de leitores na sociedade.

A mudança da leitura vocalizada à leitura silenciosa somada à ampla divulgação de textos escritos, como jornais, na sociedade ocidental, gera a necessidade de criar um sistema de pontuação “estável”, a fim de padronizar a escrita e as informações que os sinais de pontuação supostamente “codificam”, assegurando os sentidos pretendidos. A sintaxe torna-se o ponto de partida para o estabelecimento dessa padronização notadamente veiculada por meio da difusão de regras gramaticais. O viés sintático que define o funcionamento do sistema de pontuação é efeito do modo como se concebe a relação entre fala e escrita do ponto de vista de autores autonomistas. Assim, nesse cenário, a relação entre fala e escrita não é de espelhamento, conforme concebida nos estudos fonocentristas, mas dicotômica, considerando-se que autonomistas evitam estabelecer qualquer relação entre fala e escrita.

A perspectiva autonomista da relação entre fala e escrita é base para compreensão de como se concebe também o sistema de pontuação nesse arcabouço. De acordo com autonomistas, a escrita tem sua própria sintaxe, seu próprio estilo, diferentemente da fala e, nesse sentido, os sinais gráficos de pontuação seriam regulamentados por um conjunto de regras de base estritamente sintática. Acredita-se que os sinais de pontuação padronizam e

promovem suposta “homogeneidade” e estabilidade de sentidos ao texto escrito, contribuindo para o estabelecimento das relações de coesão e coerência no interior do texto. Como aponta Dahlet (1995), os sinais de pontuação passam a ser vistos como mecanismo linguístico responsável por garantir a lógica gramatical interna das estruturas do texto e por evitar ambiguidades sintático-semânticas que nele possam emergir.

Ao contrapor as perspectivas de pontuação ora contempladas, observamos visões um tanto quanto restritas sobre a relação entre fala e escrita. Consideramos o tratamento dispensado aos sinais de pontuação e às próprias noções de fala e de escrita como reducionista por dois motivos: ora trata-se dessa relação sob o viés do espelhamento (tradição fonocentrista), sugerindo que a escrita é pouco desenvolvida e precisa do sistema de pontuação enquanto “reforço” que supostamente contempla e assegura a transposição dos aspectos considerados apenas pertencentes à fala; ora consideram essa relação como da ordem do dicotômico (tradição autonomista), imprimindo maior visibilidade e prestígio à escrita, como se esta fosse o lugar da padronização e da homogeneidade (de estruturas sintático-semânticas, por exemplo), supostamente asseguradas pelas regras de empregos dos sinais de pontuação, dentre outras regras gramaticais, enquanto a fala constituiria lugar da heterogeneidade e da ausência de sistematicidade.

Existem implicações a serem ponderadas em ambas as tradições abordadas. No que tange à perspectiva fonocentrista, reduzir a pontuação à ordem do fisiológico é pouco produtivo pela seguinte razão: de um lado, é como se a escrita tivesse pouca eficiência e, como tal, fosse necessário o uso dos sinais de pontuação para garantir sua eficácia, pois a pontuação seria capaz de reproduzir aspectos da fala. Além disso, reduzir a pontuação a uma questão de natureza fisiológica é, de nossa leitura, pouco satisfatória, visto que a realização gráfica de um sinal de pontuação na escrita não está necessariamente associada de forma direta e espelhada a um fenômeno prosódico da fala. Em relação à tradição autonomista, a problemática consiste, inicialmente, em conferir prioridade à escrita em detrimento da fala, como se essa fosse o lugar do caos e aquela o lugar da regra, da sistematicidade, da homogeneidade. Compreende-se que há a tentativa de extrair, da escrita, todo “vestígio” de aspectos relacionados à fala, como se fosse possível. Com base no viés dicotômico entre fala e escrita na abordagem autonomista, à pontuação é atribuída a capacidade de garantir que o sentido do texto seja “codificado”, bastando ao leitor compreender a pontuação do texto para posterior “decodificação” de suas informações (DAHLET, 1995). Desse modo, o sentido de uma produção escrita seria assegurado pelos sinais de pontuação, que, ao obedecerem a certa configuração sintática, contribuiriam para a promoção da homogeneidade das informações do

texto e da ausência de ambiguidades estruturais ou de leituras que não aquela privilegiada pelo escrevente que pudessem vir a emergir.

O principal problema dessa perspectiva é a concepção de que a linguagem é homogênea e uniforme, quando a homogeneidade não é característica da linguagem, seja falada ou escrita. Outro problema consiste em conceber a pontuação como fator determinante dos sentidos que garantiria supostamente que o texto seria apreendido exatamente da forma como previsto por quem o escreve. Aliás, sobre esta última constatação, não partimos da concepção de que os textos apresentam apenas um sentido, mas que apresentam possibilidades de sentidos (mas não qualquer sentido) a depender de um conjunto de fatores internos e externos à língua. Também não consideramos que a pontuação seja capaz de assegurar os sentidos, visto que há condições de produção e condições enunciativas que envolvem a produção de um texto e, para tanto, corroboram, junto aos aspectos materiais do texto, para a construção dos sentidos.⁴

Em conclusão, o breve percurso histórico acerca dos modos fonocentrista e autonomista de compreender a pontuação nos permite afirmar que houve mudanças quanto ao papel desempenhado por esse sistema na sociedade ocidental ao longo do tempo. De modo geral, seus usos partem do fonético ao lógico-gramatical; vão da priorização da dimensão fônica à priorização da dimensão sintático-semântica.

Nesta dissertação não ao acaso, priorizamos essas dimensões fônica e sintática a fim de demonstrar como essas dimensões são importantes no estudo da vírgula, mas de perspectiva diferente das perspectivas fonocentrista e autonomista que refletem, no curso da história, a instabilidade e dificuldade em definir o papel desempenhado pelo sistema de pontuação de modo amplo. Compreender essa instabilidade é condição essencial para entender a origem da atual circulação de diversas noções relacionadas à pontuação que podem ser identificadas em várias esferas sociais, sobretudo, no ambiente escolar, o qual nos interessa mais fortemente posto que o material de análise é composto por conjunto de textos escritos por alunos em escola pública do sexto ao nono ano letivo do EFII.

Dentre os sinais gráfico-visuais que compõem o sistema de pontuação, definimos a vírgula como objeto de investigação deste trabalho, porque partimos da assunção de que se trata do sinal mais complexo em relação aos demais. Segundo Yano (2013), historicamente, há mudanças na configuração gráfica da vírgula, pois sua representação foi de uma “barra

⁴ Essas condições enunciativas não serão alvo de análise/discussão nesta dissertação, porém, consideramos pertinente mencioná-las não só para apontar os problemas acerca de concepções de pontuação discutidas, mas também para delimitar nosso posicionamento frente a eles.

oblíqua” (/) a um “travessão” (-) e, finalmente, ao que concebemos graficamente por vírgula (,). Diferentes papéis também lhe foram associados: seu uso foi desde uma pausa respiratória breve à indicação de suspensão do enunciado em uma fronteira linguística. Dessa forma, nota-se a complexidade envolvida na abordagem da vírgula enquanto signo linguístico, isto é, em estabelecer relação entre seu material significante e o seu significado.

A dificuldade em estabelecer o papel da vírgula se instaura tanto do ponto de vista teórico, quanto do ponto de vista analítico. Quanto à perspectiva teórica de abordagem, a ausência de consenso entre estudiosos da linguagem e gramáticos sobre a vírgula denuncia sua complexidade. Teóricos de diferentes épocas fazem afirmações diferentes sobre o uso desse sinal, particularmente, se observadas gramáticas no período da Antiguidade Clássica até o século XX (YANO, 2013). Entre os significados mais recorrentes da vírgula, estão: (a) empregar vírgula é inserir uma pausa respiratória, (b) empregar vírgula é segmentar o enunciado em partes menores e (c) empregar vírgula é delimitar a suspensão de uma informação no texto. Portanto, historicamente a vírgula assume diferentes funções.

Dahlet (2006), linguista francesa radicada no Brasil, também relata dificuldade em definir aspectos relacionados à vírgula. Segundo a autora, a vírgula é o sinal mais instável e de maior complexidade sintático-semântica porque sua função estruturante em um texto pode variar. A vírgula pode atuar tanto em esquema simples (/ , /), quanto em esquema duplo (/ , , /).⁵ A autora ainda explicita que o funcionamento da vírgula pode ser nas amplitudes “intercláusula” – entre orações – e “intracláusula” – no interior de uma mesma oração. Para Dahlet (2006), a depender de como se instaura a segmentação de um texto via emprego da vírgula – se em esquema simples e/ou duplo e se nas amplitudes intercláusula/intracláusula – diferentes possibilidades de sentidos no texto podem ser identificadas.

A natureza complexa da vírgula também se atesta em trabalhos de autores renomados de gramáticas normativas da língua. Embora gramáticos tendam a definir a vírgula predominantemente a partir de um conjunto de regras de natureza sintática, essas regras não são uniformes, havendo variações entre elas e, até mesmo, pontos de divergência entre os autores. Soncin (2008) faz um levantamento das ocorrências de vírgulas em textos escolares a partir de regras postuladas em distintas gramáticas (BECHARA, 1999; LUFT, 1998; ROCHA LIMA, 1986 e CUNHA & CINTRA, 2001). Como resultado, a autora constata haver divergências consideráveis entre os autores.

⁵ As classificações dos usos da vírgula em “esquema simples” e “esquema duplo” foram assumidas na classificação dos dados desta pesquisa. Para maiores detalhes, consultar seção 2.2 do Capítulo 2.

A título de exemplificação, mencionamos o caso dos adjuntos adverbiais. Quando o adjunto adverbial está anteposto a uma sentença, em posição inicial, alguns autores defendem que a extensão do adjunto determinará a presença ou a ausência de vírgula (SONCIN, 2008). Assim, alguns autores assumem que adjuntos muito longos devem ser sinalizados, enquanto outros assumem que adjuntos pouco longos não devem ser sinalizados. Há ainda os que, independentemente da extensão do adjunto adverbial, indicam necessidade do uso de vírgula nessa fronteira linguística.

A ausência de consensualidade quanto ao uso da vírgula, havendo variação na formulação entre regras, é observada também no interior de uma mesma gramática e não apenas entre gramáticas. Bechara (1999) – autor de referência a partir do qual identificamos e levantamos usos de vírgulas neste trabalho – pode ser considerado um exemplo para essa afirmação. O autor se baseia em Catach (1994) para delimitar como compreende e quais são as regras para emprego dos sinais de pontuação. Catach (1994) parte de uma visão de pontuação que adota o sintático e o fônico como informações importantes na constituição dos sinais. O mesmo percurso é realizado em Bechara (1999). No entanto, embora o autor assumira também haver relação entre o fônico e o sintático, ao tratar da vírgula, pouco articula o fônico em consonância às regras sintáticas do uso da vírgula que postula, reduzindo o fônico a apenas um aspecto prosódico da língua: a pausa.

Do ponto de vista analítico, a dificuldade também se faz presente notadamente na análise de vírgulas em textos escolares. Em contexto escolar, geralmente, os alunos têm seu (primeiro) contato com a pontuação, ficando sujeitos a diferentes dizeres relacionados ao imaginário social sobre o que seja empregar vírgulas. Dentre eles, destacamos dois que emergem, segundo nossa experiência como aluna e professora, com mais frequência no ambiente escolar: (i) a vírgula corresponderia a uma pausa para respirar e (ii) a vírgula seria determinada primordialmente por um conjunto de regras sintáticas.⁶ Interessa-nos tais concepções sobre o uso da vírgula da esfera escolar, porque o material selecionado para investigação é formado por textos do EFII. Não desconsideramos, no entanto, a possível existência de práticas escolares baseadas em outras abordagens sobre o uso da vírgula, mas

⁶ A constatação feita é baseada em curso de extensão desenvolvido por Tenani, Soncin e Carvalho (2017) sobre as diferentes concepções linguísticas da pontuação. Nessa ocasião, a dinâmica de interação entre os participantes do curso fez emergir as afirmações em (i) e (ii), produzidas pelo público do curso, constituído por alunos de graduação em Letras e em Pedagogia e por professores de Língua Portuguesa da rede pública e privada.

privilegiamos aquelas que nos parecem mais difundidas e/ou veiculadas aos alunos que produziram os textos a serem analisados.⁷

As afirmações em (i) e (ii) podem ser interpretadas, respectivamente, como resquícios dos modos fonocentrista e autonomista de conceber a pontuação. Uma vez consideradas as abordagens mencionadas para o ensino e aprendizagem da pontuação e, mais especificamente, da vírgula, observamos implicações negativas para esse processo. Essas afirmações (i) e (ii) contribuem para o silenciamento da multidimensionalidade da pontuação proposta em Chacon (1998). Ou seja, a atuação da vírgula na dimensão fônica, textual, sintática e enunciativa é apagada, por ser dada ênfase ora ao aspecto sintático, ora ao aspecto fônico da pontuação. Além desse apagamento, essas afirmações instauram contradição na linguagem quando mobilizadas simultaneamente em materiais didáticos. A contradição é gerada, pois se tratam de tentativas de aproximação de dizeres excludentes e não afins entre si.

Ainda sobre a contradição estabelecida na adoção simultânea de ambos os dizeres, dela podem emergir diferentes questionamentos. Destacamos, dentre eles: o que é uma pausa? Como identificar uma pausa (respiratória)? O tempo da pausa (respiratória) é a mesma para cada indivíduo? Se vírgula é pausa, por que há diferentes regras sintáticas que regulamentam seu uso? Frente ao conjunto de regras de emprego de vírgulas diferentes entre as gramáticas, em qual delas se basear? Como efeito dos conflitantes dizeres, não é difícil encontrar, em discursos do senso comum, falas sobre a dificuldade de alunos em empregar vírgulas, como: “nunca aprendi a utilizar a vírgula”, “tenho dificuldades e dúvidas até hoje para empregar esse sinal”, “não sei qual parâmetro deve ser utilizado para inserir a vírgula em um texto” e/ou “há muitas regras para emprego da vírgula”.

Para ilustrar o entrecruzamento das afirmações em (i) e em (ii), selecionamos uma obra recém-publicada, intitulada “Guia de acentuação e pontuação em Português Brasileiro” (FERRAREZI JUNIOR, 2018). Segundo o autor, trata-se de um manual didático que visa contribuir com alunos que tenham o intuito de aprimorar seus conhecimentos e sanar dúvidas sobre a acentuação e a pontuação do Português do Brasil.

A princípio, cabe destacar que a concepção defendida pelo autor sobre pontuação é pautada no modo como o mesmo concebe fala e escrita: ambas são vistas tanto sob a ótica da dicotomização, quanto sob a ótica do espelhamento. A variação e contradição visualizada na definição de fala e de escrita se estende também ao modo como são abordados os sinais de pontuação, pois ora o autor mobiliza a dimensão sintática, excluindo a fônica, ora assume a

⁷ Na descrição do material, serão explicitados detalhes sobre a produção dos textos a partir de atividades de projeto de extensão universitária.

dimensão fônica, excluindo a sintática. Essa interpretação decorre do próprio modo como são agrupados os sinais de pontuação. De sua perspectiva, há três tipos de sinais: sinais de natureza fonológico-semântica, sinais de natureza estruturante e sinais de natureza discursiva.

Em primeiro lugar, de acordo com Ferrarezi Junior (2018), qualquer relação dos sinais de pontuação com a fala deve ser desconsiderada na discussão em sala de aula. Nesse sentido, a primeira contradição se instaura na medida em que o autor caracteriza um conjunto de sinais como de natureza fonológico-semântica (o ponto de interrogação e de exclamação, por exemplo), indicando que eles têm a função de evidenciar “a melodia com que devemos ler os períodos” (FERRAREZI JUNIOR, 2018, p. 57). Não fica claro, portanto, qual o papel da dimensão fônica para o emprego da pontuação, isto é, se ela é acessória ou parte integrante dos sinais.

Sobre a vírgula, especificamente, Ferrarezi Junior (2018) a insere no grupo de sinais estruturantes. Segundo o autor, o discurso empreendido pela instituição escolar que associa vírgula à pausa é pouco produtivo porque, de sua perspectiva, a sintaxe é o único eixo norteador para emprego da vírgula. Dessa forma, elabora o conjunto de quatro regras apresentadas na sequência para delimitar o modo de emprego da vírgula. De modo geral, as regras a seguir são elaboradas em função da estrutura canônica do Português Brasileiro: uma vez invertida a ordem canônica de um elemento, deve ocorrer emprego da vírgula. Assim, a vírgula seria utilizada:

- a.** como marcador de inversões dos elementos sintáticos na ordem canônica; **b.** como marcador de inserção de elementos não estruturais na ordem canônica; **c.** como marcador de coordenação (podendo ser alternada com conectivos que indicam coordenação); **d.** quando há inserções de explicações (como é o caso das orações explicativas).

(FERRAREZI JUNIOR, 2018, p. 94)

Outra contradição é identificada no que tange ao tratamento dispensado à vírgula na obra. Em suas conclusões, o autor defende não ser produtivo continuar a estabelecer um conjunto de regras e normas para o emprego da vírgula, mas seu parâmetro teórico-metodológico para defini-la é estabelecido em função da normatização, isto é, de um conjunto de regras. Portanto, conclui-se haver instabilidade e momentos de contradição entre o papel desempenhado pelas dimensões sintática e fônica no funcionamento da pontuação.

Os documentos oficiais que regulamentam o ensino de Língua Portuguesa no contexto escolar também tratam da pontuação ainda que de modo breve. Entre eles, destacamos a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008), os Parâmetros Curriculares Nacionais de

Língua Portuguesa (1998) e a Base Comum Curricular Nacional (2018). Todos eles elegem implicitamente a dimensão sintática como eixo norteador do trabalho com pontuação.⁸ Damos destaque ao estabelecimento do componente sintático como eixo norteador do ensino da pontuação porque esse fator reflete o posicionamento teórico-metodológico da instituição escolar frente à linguagem.

Assumimos que o emprego da vírgula – e da pontuação, como um todo – é definido em razão do viés sintático porque esse é o modo como a instituição escolar concebe as relações entre linguagem e realidade: o vínculo se estabelece através da padronização dos usos, da elaboração de regras e de normas. O discurso legitimado no âmbito educacional de que a sintaxe é ponto de partida para emprego da vírgula não é neutro, mas, como Geraldi (1990) assim nomeia, uma “opção política” porque, a priori, define e legitima o que considera digno de prestígio na linguagem, excluindo todas as outras demais possibilidades não relacionadas ao âmbito sintático. Além disso, é um discurso que exclui indivíduos que não circulam exatamente da forma prevista por práticas privilegiadas neste ambiente.

Em relação a este último aspecto, objetivamos demonstrar como é pouco produtivo excluir ou deixar à margem indivíduos que, supostamente, se encontram fora da convenção sintática legitimada pela instituição escolar. Particularmente, em função do emprego da vírgula, exploramos como o uso não convencional do sinal de pontuação pode ser pista da sensibilidade dos alunos à complexidade da linguagem em si.⁹

Considerando-se a discussão feita até o momento e a apresentação das principais problemáticas relacionadas ao emprego da vírgula, este trabalho se dedica à investigação do aspecto sintático e fônico do emprego da vírgula. A escolha em investigar as duas dimensões mencionadas não exclui a importância das demais dimensões da pontuação apontadas em Chacon (1998). No entanto, conforme argumentamos do ponto de vista teórico e analítico, acreditamos que o cerne da problemática do emprego da vírgula tem relação particular com os componentes sintático e fônico da linguagem, motivo pelo qual estabelecemos esse recorte.

Em relação às diferentes perspectivas apresentadas nesta seção, nos distanciamos daquelas que atrelam a vírgula a apenas uma dimensão da linguagem. Defendemos que a vírgula é um “sinal de pontuação que, *embora sendo gráfico*, é marca linguística de *processos simbólicos* que se efetivam na escrita por meio da *relação com a oralidade*, particularmente, por meio do domínio prosódico” (SONCIN; TENANI, 2015, p.476, grifo nosso). Desta

⁸ A análise sobre o ponto de vista adotado por documentos oficiais quanto à pontuação está contemplada na seção 2.1 do Capítulo 2.

⁹ Para mais detalhes, retomar análise dos usos de vírgulas realizada no Capítulo 3.

afirmação, não desconsideramos que o sinal de pontuação investigado neste trabalho seja um mecanismo gráfico ou que não tenha relação com a sintaxe da língua. Em função disso, especificamos na seção 1.2 deste capítulo como concebemos o funcionamento gráfico da vírgula e como a relacionamos à fala e à escrita.

Além de assumirmos o componente sintático, damos relevância igualmente à dimensão fônica, pois a vírgula representa simbolicamente na escrita processos relacionados ao domínio prosódico da língua. No entanto, a relação que procuramos estabelecer entre vírgula e prosódia da língua não é similar ao modo como demais autores como Cagliari (1989) e Pacheco (2009) o fazem. Cagliari (1989), considerando prosódia de uma perspectiva fonética, defende que os sinais de pontuação são marcadores prosódicos da escrita. Nesse sentido, para o autor, há uma relação direta entre o fônico e o gráfico: os sinais de pontuação reproduzem, no gráfico, características do fônico.

Em oposição a essa ideia, nos embasamos nos trabalhos de Araújo-Chiuchi (2012) e de Soncin (2014), pois as autoras, ao partirem de uma noção fonológica de prosódia, entendem que a relação entre vírgula e prosódia é da ordem da representação simbólica. Isso implica assumir que a escrita tem relação não direta com o fônico. Assim como as autoras, nos embasamos em um modelo teórico sobre fonologia prosódica que trata da organização geral dos enunciados falados de uma língua. Em função dos pressupostos do modelo adotado, explorados na seção 1.3, delimitamos as informações mobilizadas do arcabouço teórico em questão para estabelecimento da interface entre sintaxe e fonologia via análise do emprego da vírgula.

A proposta e decisão metodológica em analisar o que aqui nomeamos como o funcionamento sintático-prosódico dos usos de vírgulas em textos do EFII de uma perspectiva longitudinal encontra motivação no estudo de Carvalho (2018). A autora analisou o emprego da vírgula em textos narrativos do início do EFII¹⁰ – período escolar em que não é previsto o trabalho sistemático com pontuação, segundo a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008). Como resultado, observou quantidade elevada de ausência de vírgulas em fronteiras sintáticas. Coincidentemente, as fronteiras sintáticas em que havia ausência da vírgula configuravam potencialmente fronteiras prosódicas de enunciados falados. Com base no resultado, identificamos possibilidade de investigar como a vírgula é utilizada em textos narrativos do final do EFII na tentativa de comparar as regularidades e estabelecer distinções com o panorama observado para o início do EFII.

¹⁰ Neste trabalho, a terminologia “início do EFII” faz alusão ao 6º e ao 7º ano letivo, enquanto “final do EFII” refere-se ao 8º e ao 9º ano.

De modo geral, a proposta exposta é alicerçada em duas hipóteses. A primeira hipótese deste trabalho é de que há mudanças quanto ao emprego da vírgula do ponto de vista sintático ao passar dos anos letivos, sendo essas mudanças mais intensas ao final do EFII, quando os alunos são introduzidos ao tema da pontuação. Portanto, assumimos que a variável “ano letivo” é fator que influencia e acarreta as mudanças no emprego do sinal de pontuação. Partimos da assunção de que quanto mais os alunos chegam ao final do EFII, mais circulam e têm contato com práticas institucionais formais e, como resultado, podem vir a aumentar a presença da vírgula em seus textos em efeito ao maior tempo de escolarização. No entanto, cabe adiantar que o aumento do emprego da vírgula não é sinal de que ela é empregada apenas convencionalmente, isto é, de acordo com as regras sintáticas previstas pela tradição gramatical.

De modo mais específico, o contato com informação letrada e gramatical ao final do EFII, sobretudo, no 9º ano, pode levar a um cenário de aumento de emprego da vírgula. Porém, assumimos a possibilidade de haver flutuação entre os usos convencionais e não convencionais da vírgula ao final do EFII, sendo o trabalho com pontuação o fator que motiva a flutuação, visto que evidencia o quanto os alunos são perpassados por práticas letradas institucionais, de forma que isso se reflete em sua escrita.

A segunda hipótese é de que fenômenos de natureza prosódica, somados aos aspectos de ordem sintática, contribuem igualmente para haver presença ou ausência da vírgula. Partimos do pressuposto de que os empregos da vírgula nos textos do EFII são efeito do reconhecimento (inconsciente) dos alunos a fenômenos prosódicos relacionados a fronteiras de enunciados falados do Português. Assim, objetivamos demonstrar que o “erro” do uso da vírgula, assim concebido pela instituição escolar, evidencia a não circulação do aluno pela dimensão sintática da pontuação, mas sim pela dimensão fônica desse sistema de signos. Também assumimos que a configuração prosódica dos empregos de vírgula nos textos do EFII não será a mesma se comparados os anos iniciais e os anos finais.

Em relação às hipóteses da pesquisa, observamos contexto propício para dialogar com a instituição escolar, tanto com professores da disciplina de Língua Portuguesa do EFII, quanto com alunos que frequentam esta disciplina. Como não há trabalhos na literatura que discutem o emprego longitudinal da vírgula, este trabalho pode contribuir com o público mencionado porque fornece um panorama dos possíveis contextos linguísticos para os quais os alunos são mais propensos a apresentarem dificuldade frente ao uso da vírgula do ponto de vista sintático. Além disso, contribui também com o apontamento das implicações em se considerar a dimensão fônica na interpretação dos empregos de vírgulas em textos do EFII. A

propósito do âmbito teórico, os resultados também serão relevantes para reunir evidências do funcionamento sintático e prosódico de vírgulas, já que há poucos trabalhos na área.

1.2 A vírgula e a relação entre fala e escrita

Na seção anterior, apresentamos a vírgula enquanto objeto de investigação deste estudo e a caracterizamos como um signo de natureza gráfico-visual que tem relação com a dimensão fônica da linguagem. Em decorrência disso, esta seção é dedicada ao desenvolvimento de duas questões. A princípio, exploramos o teor gráfico-visual da pontuação e sua relação com demais dimensões da linguagem com base em Chacon (1998). Em seguida, assumimos a noção de heterogeneidade da escrita de Corrêa (2004) para discutir como relacionamos pontuação à fala e à escrita.

Consideramos, junto a Chacon (1998), que os sinais de pontuação são signos gráfico-visuais por natureza, porque configuram marcas exclusivas de práticas de linguagem relacionadas à escrita e não à fala. Desse modo, não é possível discutir pontuação sem se considerar que esses signos são particulares à escrita porque é apenas dessa forma que se materializam linguisticamente e ganham visibilidade. Entretanto, ao discutir a relação entre pontuação e o ritmo da escrita, Chacon (1998) promove um deslocamento em relação a trabalhos que consideram apenas o aspecto gráfico da pontuação: o autor propõe a noção de multidimensionalidade do sistema de pontuação.

Segundo Chacon (1998) o sistema de pontuação é multidimensional porque não se reduz ao seu aspecto gráfico-visual em si, mas tem funcionalidade “polissêmica”. A particularidade do sistema de pontuação em atuar por diferentes dimensões da linguagem contribui para atribuição de “movimento” à escrita, resultando no estabelecimento do ritmo da escrita.¹¹ Embora haja um conjunto de demais elementos relevantes para a construção do ritmo da escrita, o autor se concentra em explorar a relação deste com os sinais de pontuação sob a justificativa de a pontuação, em detrimento a outros elementos, ser marca gráfica exclusiva da escrita. Assim, haveria quatro dimensões relacionadas ao emprego da pontuação que auxiliam na construção do ritmo da escrita: a dimensão fônica, a dimensão sintática, a dimensão textual e a dimensão enunciativa.

Em relação à dimensão fônica, faz-se necessário apontar que o autor não compreende o aspecto fônico relacionado ao mecanismo fisiológico de respiração – visão empreendida

¹¹ O ritmo da escrita é delimitado espacialmente pelos sinais de pontuação, enquanto o ritmo da fala é delimitado temporalmente via organização prosódica da língua (CHACON, 1998). Não nos atemos à discussão mais detalhada dessa questão porque a discussão sobre o ritmo da linguagem foge ao escopo do trabalho. Desse modo, nos concentramos nas considerações do autor sobre a função do sistema de pontuação.

pelos estudiosos fonocentristas. Assumir a dimensão fônica da pontuação é compreender que os sinais de pontuação representam e “transcodificam” graficamente a indicação dos possíveis modos de leitura de um enunciado na oralidade (CHACON, 1998). Porém, os sinais de pontuação não retratam na escrita os aspectos da oralidade de modo direto – informação para a qual o autor chama a atenção. Em oposição, como anunciado, a relação entre a marca gráfica da pontuação e a dimensão fônica da linguagem é da ordem da representação simbólica: a pontuação “toma a oralidade como referência” para se constituir e ajudar a estabelecer o ritmo na materialidade gráfica do texto escrito. Nas palavras de Chacon (1998),

Não se trata, pois, de uma deficiência da escrita em sua representação da oralidade, mas de um novo papel da escrita, no qual o registro gráfico, a partir das alternâncias rítmicas *da oralidade tomadas como referência*, insinua suas próprias alternâncias espaço-temporais.

(CHACON, 1998, p.179, grifo nosso)

Há um conjunto de características relacionadas ao emprego da pontuação na escrita que evocam aspectos da oralidade. Os destacados pelo autor são: a pausa, o contorno entoacional, a extensão, a intensidade e a duração. Consideramos três desses elementos como relevantes para interpretação da atuação da dimensão fônica em função do emprego da vírgula em textos escritos do EFII: a pausa, o contorno entoacional e a extensão – cf. Capítulo 3. Privilegiamos os fenômenos mencionados porque eles ocorrem e se manifestam em determinadas fronteiras de enunciados na fala que, por hipótese, podem estar relacionados às fronteiras de emprego de uso da vírgula na escrita.

Sobre a dimensão sintática da pontuação, é evidente tamanho prestígio que ela tem em nossa sociedade. Desde o início do desenvolvimento do sistema de pontuação, observa-se preocupação de gramáticos e de estudiosos da linguagem em delimitar fronteiras sintáticas sobre as quais os sinais de pontuação incidem (CHACON, 1998). Embora as fronteiras sintáticas de emprego da vírgula não sejam consensuais entre os autores de gramáticas normativas, há concordância quanto a um aspecto: as fronteiras linguísticas tendem a ser definidas em função do estabelecimento de relações de continuidade entre porções de um texto.

Portanto, Chacon (1998) argumenta que a discussão sobre a dimensão sintática da linguagem fica, por vezes, reduzida ao estabelecimento de relação entre unidades linguísticas no interior do texto escrito. Isso não significa que o aspecto sintático da pontuação não seja relevante, pois ele é um dos eixos norteadores que organiza e hierarquiza as informações do texto. No entanto, tem-se observado que as discussões sobre a dimensão sintática pouco

tratam, por exemplo, de como a pontuação reflete a própria sintaxe da escrita, isto é, como a escrita se organiza e se estrutura frente à “transcodificação” que ela faz da oralidade (CHACON, 1998).

A terceira dimensão da pontuação elencada em Chacon (1998) é a textual. Embora haja uma linha muito tênue entre a dimensão sintática e a dimensão textual, frente ao trabalho de Chacon (1998), compreendemos que esta segunda, em relação à primeira, tem maior relação com o estabelecimento de relações de sentido entre as unidades do texto. Assim, o olhar não recai diretamente entre as relações sintáticas entre uma unidade linguística e outra, mas ao funcionamento das partes de um texto considerando-se sua totalidade. Do ponto de vista de Chacon (1998), dois aspectos explicitam a dimensão textual da pontuação: a topicalização e a coesão.

Sobre o caso da topicalização, apresentamos dois contextos de emprego de vírgulas discutidos por Chacon (1998): entre sujeito e predicado e em anteposições de adjuntos adverbiais. Os exemplos discutidos pelo autor foram retirados de Mollica (1994), que conclui ser usual emprego de vírgula entre sujeito e predicado e de Barboza (1830) que observa frequência de anteposição de adjuntos adverbiais em textos escritos. Segundo Chacon (1998), em ambos os contextos, a vírgula, quando utilizada, delimita o elemento topicalizado do enunciado.

No caso da vírgula entre sujeito e predicado, não é previsto na convenção gramatical que o elemento topicalizado, neste caso, a saber, o item correspondente ao sujeito no enunciado, seja delimitado por uma vírgula. Entretanto, esse movimento no texto dos alunos sugere atuação da dimensão textual da pontuação, visto que, mesmo fora da convenção, a vírgula demarca uma informação julgada relevante pelo escrevente a ser ressaltada ao interlocutor: sobre o que ou quem se fala. Soncin (2014) também chega a esse resultado ao analisar textos do final do EFII e acrescenta a informação de que a vírgula entre sujeito e predicado pode configurar tentativa de conferir ênfase ao elemento segmentado pelo sinal de pontuação.

Sobre os adjuntos adverbiais deslocados, Chacon (1998) dá destaque àqueles de pequena extensão para os quais não há consenso na literatura se suas fronteiras devem ou não ser delimitadas por vírgulas. Porém, a inversão do adjunto adverbial, quando sinalizada por uma vírgula, pode explicitar a intenção do escrevente em colocar em primeiro plano uma ideia que julga relevante ser antecipada para a construção dos sentidos do enunciado ou, como argumenta Soncin (2014), pode configurar estratégia para imprimir foco à fronteira linguística em questão.

Também se pode visualizar a dimensão textual da pontuação por meio da coesão. A pontuação é mecanismo de coesão textual porque os sinais de pontuação estabelecem relações entre partes de um texto, seja via sintaxe - suprimindo a necessidade de uma conjunção para explicitar lógica gramatical entre orações, por exemplo -, seja via o aspecto fônico da linguagem, isto é, pela entoação.

Finalmente, a última dimensão mobilizada pela pontuação é a enunciativa. Segundo Chacon (1998), a relação pontuação/enunciação pode ser definida enquanto meio em que se observa a expressividade na escrita. Por expressividade, o autor compreende o “envolvimento do escrevente com a construção de seu objeto de escrita”. Em vista disso, o autor investiga como o recurso da pontuação é mobilizado na tentativa de transcodificar certas emoções “com as quais o escrevente se expressaria na oralidade” (CHACON, 1998, p. 196).

Os trabalhos de Corrêa (2004), Esvael (2005) e Soncin (2016) têm demonstrado que a dimensão enunciativa da pontuação vai além de observar a expressividade na escrita. Admitir essa dimensão implica considerar um sujeito na linguagem, constituído historicamente e inserido em práticas orais/faladas e práticas letradas/escritas. A partir da dimensão enunciativa, é possível explicitar quais relações de sentido o sujeito da linguagem busca estabelecer e/ou construir via emprego da pontuação. Portanto, trata-se de uma funcionalidade da pontuação relacionada diretamente ao sentido.

Ainda que consideremos a dimensão sintática e a dimensão fônica como eixo norteador da discussão sobre vírgula que faremos, não desconsideramos a relevância das dimensões textual e enunciativa, mas estas não serão contempladas no desenvolvimento deste trabalho. Eventualmente, ao relacionarmos as dimensões sintática e fônica através do emprego da vírgula, questões de ordem textual e enunciativa poderão naturalmente ser observadas porque há uma premissa básica na noção de multidimensionalidade proposta por Chacon (1998): as dimensões atuam de forma simultânea na linguagem e não de forma isolada. Como aponta o autor, nenhuma dimensão é autossuficiente para tratar da complexidade do sistema de pontuação:

Se a delimitação de uma unidade coincidir com o que tradicionalmente se conhece como domínio sintático, por exemplo, *não é esse domínio em si mesmo, de modo autônomo, que estará operando a identificação dessa unidade nem, tampouco, definindo os sinais de pontuação que podem delimitá-la*; como vimos, nenhum nível da linguagem pode requerer para si o fornecimento exclusivo de normas para o emprego da pontuação.

(CHACON, 1998, p. 197, grifo nosso)

Quando concebemos a multidimensionalidade da pontuação, estamos, em concomitância, assumindo também outra noção teórica que trata da relação entre fala e escrita: a noção de heterogeneidade constitutiva da escrita, proposta por Corrêa (2004). Não é possível compreender a circulação da pontuação em quatro dimensões da linguagem se se partir de uma visão restrita ou dicotômica entre fala e escrita. Assim, nos embasamos na proposta de Corrêa (2004) que propõe um olhar mais amplo para tratar das possíveis relações que fala e escrita mantêm na linguagem.

A fim de caracterizarmos essa relação, a princípio, tratamos da contraposição entre noções de fala e de escrita em abordagens mais tradicionais – aspecto contemplado brevemente na seção 1.1 – em detrimento à concepção elaborada em Corrêa (2004). Em abordagens mais tradicionais, fala e escrita são concebidas como modalidades totalmente dissociadas. É comum, principalmente em contextos de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, a veiculação da ideia de que a fala corresponde ao “lugar do erro e do caos gramatical”, enquanto a escrita corresponde ao “lugar da norma e do bom uso da língua”, conforme afirma Marcuschi (2001). Como discutido, os trabalhos de pontuação de cunho autonomista contribuíram para reforçar o ideal na sociedade ocidental de que a “modalidade” escrita detém de maior prestígio do que a “modalidade” falada.

Tal concepção dicotômica entre fala e escrita, de acordo com Canut (2007 *apud* KOMESU; TENANI, 2010), relaciona-se, sobretudo, a um ideal de homogeneidade da língua determinado historicamente. De nossa leitura, esse suposto estatuto de homogeneidade de que dispõe a escrita encontrou legitimidade em várias práticas sociais pelas quais circulamos e, em razão disso, se concretizou de modo a alimentar a ideia de que a escrita é um patrimônio cultural, intocável como tal. Um fato que atesta essa questão é o próprio elevado número de regras e de normas que tentam padronizar a escrita como o lugar da estabilidade ou da não sistematicidade. Dentro desse modo mais tradicional de se conceber a escrita, todo e qualquer aspecto fônico identificado na materialidade gráfica de um texto é considerado como “interferência” da fala na escrita que ameaça o estatuto de homogeneidade desta.

Uma vez que este trabalho discute questões de escrita, nos afastamos daquela concepção corrente de homogeneidade da língua e dialogamos com uma concepção mais ampla de escrita proposta por Corrêa (2004). Justificamos esse posicionamento porque nos parece mais produtivo analisar a produção textual do aluno enquanto *processo*, conforme propõe uma visão mais ampla de escrita, do que apenas concebê-la como um produto, conforme é proposto por uma visão mais tradicional. Consideramos ser pertinente, no entanto, explicitar de onde parte a proposta de Corrêa (2004) sobre a heterogeneidade constitutiva da

escrita. Para tanto, percorremos brevemente um trabalho anterior ao seu, de Marcuschi (2001), a partir do qual Corrêa (2004) formula a concepção de escrita que aqui adotamos.

Na obra *Da fala para a escrita*, Marcuschi (2001) propõe um novo olhar metodológico para as relações entre fala e escrita. Para o autor, essa relação só pode ser pensada a partir dos gêneros textuais. Desse modo, sua proposta baseia-se em considerar, metodologicamente, a relação fala/escrita a partir de um *continuum* de gêneros textuais. Nesse continuum, são apresentados gêneros para os quais é possível identificar a atuação tanto do que o autor nomeia de “modalidade falada”, quanto da “modalidade escrita” da língua, ou seja, gêneros que se constituem simultaneamente na relação entre as duas modalidades em questão.

A respeito do contínuo tipológico, em *O Internêtes na escola*, Komesu e Tenani (2015, p.20) fazem a seguinte consideração: “a vantagem evidente é que na proposta do contínuo dos gêneros textuais são as formas que devem se adequar aos usos e não o contrário.” (p. 20). Porém, as autoras assumem, junto com Corrêa (2004), a existência de uma suposta oposição entre fala x escrita no modelo de Marcuschi (2001). Conforme crítica feita em Corrêa (2004), embora a proposta de Marcuschi (2001) seja teoricamente inovadora em comparação a demais concepções de fala e de escrita até então propostas, ainda assim mantém uma ideia de dicotomização entre as modalidades falada e escrita da língua. Ao sugerir que os gêneros são constituídos da relação entre fala/escrita – alguns mais da escrita e outros mais da fala – Marcuschi (2001) acaba por recuperar a noção dicotômica entre fala e escrita. Isso ocorre porque, nos polos do *continuum*, são dispostos gêneros para os quais pouco se identifica relação com a fala ou com a escrita, o que sugere que é possível haver gêneros apenas da ordem do falado ou apenas da ordem do escrito.

Em função das instabilidades observadas na proposta de Marcuschi (2001), Corrêa (2004) propõe um modo mais amplo de conceber fala e escrita ao elaborar a noção de heterogeneidade constitutiva da escrita. Segundo Corrêa (2004), não é produtivo conceber que um aspecto esteja relacionado de modo unilateral somente à fala ou à escrita, pois isso recupera uma visão dicotômica entre fala e escrita. Defender a heterogeneidade da escrita, de seu ponto de vista, é compreender fala e escrita como modos de enunciação que não mantêm entre si uma relação de oposição, mas de aproximação, isto é, de constituição. De acordo com Komesu e Tenani (2015), o termo “modo de enunciação” pode ser definido como “modo de existir na linguagem e poder enunciar, dizer (ou não) coisas ao outro a partir de um lugar simbólico regulado por relações sociais e históricas.” (2015, p. 21).

Observemos, deste modo, que a mudança terminológica de modalidade - proposta em Marcuschi (2001) - para modo de enunciação - proposta em Corrêa (2004) - não é projetada

ao acaso, pois a mudança para “modos de enunciação” emana a força do traço social e histórico que acompanha o modo de enunciar. Considerando-se a relação de fala e de escrita com o social ora proposta em Corrêa (2004), podemos concluir que não é possível dissociar fala e escrita das práticas sociais. Essas práticas sociais, cunhadas por Corrêa (2004) como práticas orais/faladas e letradas/escritas constituem, necessariamente, a escrita, o que lhe dá o estatuto de heterogênea. Tendo em vista essa ponderação, diferentemente de uma abordagem tradicional, aspectos na escrita que remetem a aspectos na fala não seriam interpretados como sendo da ordem da interferência, mas como efeito da impossibilidade de dissociação dos fatos linguísticos (fala/escrita) de suas práticas sociais (oralidade/letramento).

Há três modos de reconhecimento do caráter heterogêneo da escrita (CORRÊA, 2004): (i) a partir de aspectos da representação gráfica; (ii) por meio da própria heterogeneidade da língua e (iii) na circulação dialógica do escrevente. Este último, por sua vez, subdivide-se em três outras formas pelas quais a heterogeneidade da escrita se faz presente: (a) a imagem que o escrevente faz da gênese da escrita, (b) a imagem que o falante faz do código escrito institucionalizado e (c) a imagem que o falante faz da escrita em diálogo com o já falado/escrito. É, particularmente, pelo terceiro eixo e suas subdivisões (circulação dialógica do escrevente) que, neste trabalho, apreendemos, através da análise do emprego de vírgulas, a heterogeneidade da escrita.¹²

Em relação a (a), Corrêa (2004) define que a heterogeneidade se mostra na “tentativa” que o escrevente faz de projetar na escrita (gráfico) aspectos do oral/falado (fônico) com base na tentativa de representar o que supõe ser a gênese da escrita. Sobre o segundo eixo (b), o escrevente, ao conceber escrita como um código institucionalizado, projeta seu texto de forma a atender o que imagina como sendo parte de exigências de instituições sociais (não apenas escolares), e procura dar a seu texto um caráter mais formal. Finalmente, o terceiro eixo (c) é considerado pelo autor como um produto do já dito/lido. Ao produzir um texto, o sujeito escrevente relaciona o que lhe é pedido com o já falado ou já lido por ele em outras situações. Essa relação resulta em um texto no qual o sujeito dialoga com o outro por meio do já falado/escrito.

Particularmente, no Capítulo 3, buscamos relacionar a noção de multidimensionalidade da pontuação (CHACON, 1998) a fim de explorar indícios da dimensão sintática e fônica da vírgula em textos escolares. Os indícios da dimensão fônica levarão a pistas da circulação do aluno pelas práticas orais/faladas e práticas letradas/escritas,

¹² No trabalho de Corrêa (2004), o autor também elege a análise do emprego dos sinais de pontuação em textos escritos com a finalidade de captar a heterogeneidade da escrita pelo terceiro eixo de circulação do escrevente.

evidenciando-se, assim, a heterogeneidade constitutiva da escrita. Entretanto, para identificarmos marcas da dimensão fônica decorrentes do emprego da vírgula, nos baseamos em um modelo da Fonologia Prosódica que trata da organização prosódica dos enunciados falados de uma língua.

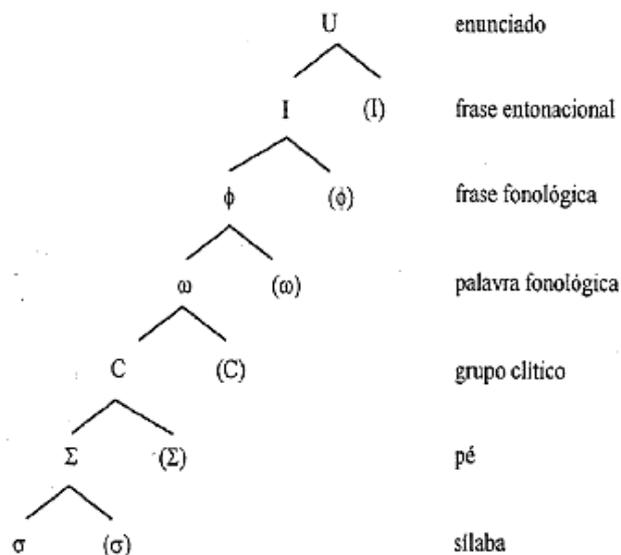
1.3 A vírgula e a prosódia

A organização prosódica dos enunciados é, nesta dissertação, aspecto central na investigação dos usos da vírgula. Dentre as diferentes possibilidades de abordagem da prosódia, adotamos uma perspectiva fonológica, especificamente, o modelo teórico da Fonologia Prosódica de Nespor e Vogel (1986) que defende haver organização prosódica dos enunciados falados. A finalidade em mobilizar os pressupostos teóricos deste modelo reside em investigar, do ponto de vista linguístico, de que modo fronteiras sintáticas de emprego da vírgula podem ter relação com certa organização de estruturas prosódicas dos enunciados. No modelo teórico em questão, a prosódia compreende estruturas fonológicas, constituída de domínios hierarquicamente organizados a partir da interface da fonologia com diferentes módulos da gramática (entre eles, a sintaxe).

A interface sintaxe-fonologia proposta no modelo é observada no modo como Nespor e Vogel (1986) defendem a constituição da estrutura fonológica das línguas. Para as autoras, a estrutura fonológica é constituída com base em princípios e regras da gramática. A partir de informações sintáticas, são gerados constituintes prosódicos relevantes como domínios de aplicações de regras segmentais e de manifestação de fenômenos prosódicos, tais como pausas, contornos entoacionais, duração, ritmo, entre outros.

De acordo com o modelo de Fonologia Prosódica, as línguas naturais do mundo podem ser organizadas em sete constituintes prosódicos, distribuídos hierarquicamente em uma escala crescente, do menor ao maior, como exemplificado na Figura 1. A hierarquia atende ao princípio da “Strict Layer Hypothesis”, o que significa que cada domínio da hierarquia é exaustivamente e necessariamente contido no domínio precedente. Quanto mais ao topo da hierarquia, mais é necessária a mobilização de informações linguísticas de várias naturezas para compreensão dos limites e dos fenômenos que atuam em um domínio prosódico. São sete constituintes definidos pelas autoras: a sílaba (σ), o pé (Σ), a palavra prosódica (ω), o grupo clítico (C), a frase fonológica (ϕ), a frase entoacional (I) e o enunciado fonológico (U).

Figura 1. Domínios prosódicos do modelo de Fonologia Prosódica (BISOL, 1999, p.230).



Em análise que fizeram do emprego da vírgula, Araújo-Chiuchi (2012) e Soncin (2014) observaram que as fronteiras do uso desse sinal de pontuação poderiam coincidir com três fronteiras prosódicas da hierarquia de Nespor e Vogel (1986): a frase fonológica (doravante, ϕ), a frase entoacional (doravante, I) e o enunciado fonológico (doravante, U). Como a fronteira de emprego da vírgula na escrita tende a coincidir com limites de unidades sintáticas maiores da língua, acreditamos ser pertinente mobilizar os três constituintes mencionados, porque se trata de domínios prosódicos cujos limites também são definidos a partir de unidades maiores de enunciados falados.

Para cada um dos constituintes da hierarquia considerados (ϕ , I e U), Nespor e Vogel (1986) definem: (i) o algoritmo de formação do domínio, ou seja, que tipo de informação gramatical é relevante para sua definição estrutural, bem como conjunto de fenômenos fonológicos que ocorrem em seu interior e/ou em sua fronteira e (ii) os fatores que podem levar ao seu processo de reestruturação da configuração inicial prevista a partir de informação sintática. Considerar as possibilidades de formação e de reestruturação dos domínios de ϕ , I e U são cruciais a este trabalho, pois o material de pesquisa é composto por um conjunto de textos escritos cuja organização é bastante complexa dada suas características de elaboração (a serem descritas na seção sobre material). É por meio da recuperação das regras de formação e de reestruturação de cada um dos domínios elencados que encontramos possibilidade de investigar em que medida a fronteira em que se atesta o uso da vírgula encontra motivações relacionadas à configuração de fronteira prosódica dos enunciados.

Em razão disso, nesta seção, exploramos os algoritmos de formação e reestruturação para os domínios prosódicos de ϕ , I e U dos quais partimos para realização da análise prosódica apresentada no Capítulo 3. A discussão não é exaustiva, pois recortamos apenas as principais características de cada domínio que julgamos pertinentes para descrição e interpretação do emprego da vírgula. Na análise, aprofundaremos aspectos que se mostrarem relevantes para os propósitos desta dissertação.

Iniciamos apresentando a proposta de formação de ϕ elaborada por Frota (2000) para o Português, que fez ajustes à formulação geral do algoritmo de Nespor e Vogel (1986), adaptando-o em função das características prosódicas observadas para o Português. A validade desse e dos demais algoritmos de que nos valemos já foi atestada para a variedade do Português Brasileiro por Tenani (2002):

(1) Formação de frase fonológica (ϕ) adaptada por Frota (2000) para o Português a partir de Nespor e Vogel (1986):

a) Domínio ϕ : um item lexical ou um elemento cabeça X e todos os elementos do seu lado não recursivo que ainda estejam dentro da projeção máxima de X.¹³

(FROTA, 2000, p.56)

b) Reestruturação de ϕ : inclusão de uma ϕ ramificada ou não ramificada opcional, obrigatória ou proibida que é o primeiro complemento de ϕ dentro da ϕ que contém X.¹⁴

(FROTA, 2000, p.56)

Pelo algoritmo de formação de ϕ adaptado por Frota (2000), verificamos que o domínio de ϕ é constituído, necessariamente, por um item lexical - o que é denominado na teoria de *cabeça lexical* ou cabeça X - e por demais elementos a esse item que se encontram a sua esquerda - do lado não recursivo do Português.¹⁵ As cabeças lexicais, principal elemento na formação do domínio de ϕ , podem ser constituídas por verbos, substantivos, adjetivos, advérbios e, do ponto de vista de alguns teóricos, até mesmo por preposições, embora não haja consenso na literatura sobre o caso das preposições. No exemplo (2.a), “menina” corresponde ao domínio de ϕ porque trata-se de um sintagma nominal e é uma cabeça lexical. Em (2.b), “bonita” é outro ϕ porque é um sintagma adjetival e configura cabeça lexical do domínio.

¹³ **(1) Phonological Phrase (ϕ) Formation: a. ϕ Domain:** a lexical/ head X and all elements on its non-recursive side which are still within the maximal projection of X (FROTA, 2000).

¹⁴ **b. ϕ -restructuring:** optional, obligatory, or prohibited inclusion of a branching or nonbranching ϕ which is the first complement of X into the ϕ that contains X.

¹⁵ Os elementos lexicais em uma cadeia linguística tendem a ser inseridos do lado direito no Português.

(2) “menina bonita”

a. [menina] ϕ

b. [bonita] ϕ

Sobre a possibilidade de reestruturação do domínio de ϕ , em Nespor e Vogel (1986), encontramos a informação de que a reestruturação deste domínio não é obrigatória nas línguas naturais. Entretanto, frente a determinados fatores de natureza fonológica, há contexto propício para que a reestruturação ocorra. Há dois fatores considerados pelas autoras: (i) a velocidade da fala (se rápida ou lenta) e (ii) a extensão dos constituintes (se ramificado ou não ramificado). Quanto mais lenta a velocidade de fala e menos ramificada uma estrutura, menor possibilidade de haver reestruturação de ϕ . Em oposição, quanto mais rápida a velocidade de fala e mais ramificada a estrutura, maior possibilidade de haver reestruturação de ϕ . Consideremos o exemplo em (3.a) e (3.b) para ilustrar a reestruturação.

(3) a. [menina] ϕ [bonita] ϕ

[menina bonita] ϕ

b. [menina muito bonita] ϕ *

[menina] ϕ [muito bonita] ϕ

A partir dos exemplos em (3.a) e (3.b), analisamos como, do ponto de vista da teoria da Fonologia Prosódica, há ou não contexto para haver reestruturação de ϕ . Consideramos apenas o fator ramificação, mas não o fator velocidade de fala¹⁶ para fazer a análise, pois os dados são textos escritos.

Em relação à extensão, em (3.a), há condições para que haja o processo de reestruturação, pois uma ϕ de pequena extensão (uma palavra com três sílabas), a saber, “bonita”, encontra contexto sintático favorável para se unir a uma ϕ adjacente também de pequena extensão, “menina”. Quando reestruturada, essas palavras passam a fazer parte de um só ϕ . Há tendência de que o processo ocorra nesse contexto, porque ambas as ϕ s são pequenas e não ramificadas e, como apontam Nespor e Vogel (1986), as línguas tendem a evitar a formação de ϕ s muito curtas, optando assim pela possibilidade de reestruturação.

Em (3.b), não há contexto propício para haver reestruturação de duas ϕ s “menina” e “muito bonita” em apenas uma ϕ porque o elemento lexical “bonita” encontra-se ramificado

¹⁶ Nesse quadro teórico, as autoras compreendem por ramificação a presença de mais de um elemento lexical ou funcional do lado não recursivo da língua. Em oposição, a não ramificação é quando não são inseridos elementos lexicais ou funcionais do lado não recursivo da língua.

pelo intensificador “muito”. Portanto, diante de ϕ ramificada, é mais provável que uma ϕ mais extensa se divida em duas outras ϕ menores.

O domínio de I também constitui domínio da hierarquia prosódica que se demonstrou relevante para estabelecer análise das fronteiras de emprego da vírgula, como descrito em trabalhos anteriores. Os domínios I e U, por serem os mais altos da hierarquia prosódica, exigem uma quantidade maior de informações gramaticais, que não apenas a sintática, para delimitação de suas fronteiras. É por esse motivo que muitos estudos, segundo Serra (2016), têm se debruçado a investigar o domínio de I, em particular, visto que ainda há carência, na literatura, de pistas mais robustas quanto à formação deste constituinte e quanto aos fenômenos prosódicos que nele ocorrem. Consideremos o algoritmo de formação apresentado em Frota (2000):

(4) Formação de Frase Entoacional (I) adaptada por Frota (2000) para o Português a partir de Nespor e Vogel (1986):

a) **Domínio I:** (i) todas as ϕ s em uma cadeia que não estão estruturalmente ligadas à sentença raiz (ou seja, expressão entre parênteses, tag questions, vocativos, etc); (ii) qualquer sequência restante das ϕ s adjacentes numa sentença raiz; (iii) o domínio de um contorno entoacional, cujos limites coincidem com posições em que as pausas relacionadas com a gramática podem ser introduzidas em um enunciado.¹⁷

(FROTA, 2000, p.57)

b) **Reestruturação de I:** (i) reestruturação de uma básica I em duas outras menores, ou (ii) reestruturação de Is básicas em uma I maior. Os fatores que desempenham papel na reestruturação de I: comprimento dos constituintes, de taxa de elocução e estilo interagem com restrições sintáticas e semânticas.¹⁸

(FROTA, 2000, p.57)

Embora a informação sintática seja o componente gramatical mais importante para mapear o domínio de uma I, ela não é informação suficiente por si só. Segundo Nespor e Vogel (1986), demais elementos gramaticais que contribuem para a formação do domínio de I são os fatores semânticos – relacionados à proeminência – e os fatores de performance – relacionados ao estilo e à velocidade de fala. Discutiremos todos esses fatores adiante ao tratarmos das regras de formação do domínio de I, bem como das regras de reestruturação que ele apresenta, pois nos baseamos nos algoritmos de formação e nas possibilidades de formação de I para identificação de possíveis fronteiras de I nos textos dos alunos do EFII.

¹⁷ **(4) Intonational Phrase (I) Formation**

a. I Domain: (i) all the ϕ s in a string that is not structurally attached to the sentence tree (i.e. parenthetical expression, tag questions, vocatives, etc); (ii) any remaining sequence of adjacent ϕ s in a root sentence; (iii) the domain of an intonation contour, whose boundaries coincide with the positions in which grammar-related pauses may be introduced in an utterance.

¹⁸ **b. I Restructuring:** (i) restructuring of one basic I into shorter Is, or (ii) restructuring of basic Is into a larger I. Factors that play a role in I restructuring: length of the constituents, rate of speech, and style interact with syntactic and semantic restrictions.

Três casos mais gerais se relacionam à formação do domínio de I. Conforme disposto em Frota (2000, p.57), a primeira regra de formação é a de que uma I compreende “todas as ϕ s em uma cadeia que não estão estruturalmente ligadas à sentença raiz”. Segundo Nespor e Vogel (1986), há, nas línguas naturais, um conjunto de estruturas que formam domínios entoacionais, isto é, Is, por si próprias, que não mantêm relação com a sentença raiz. Esse conjunto de estruturas pode ser definido como independente em relação à sentença raiz.

Entram nesse grupo as seguintes estruturas: expressões parentéticas, orações adjetivas explicativas, *tag questions*,¹⁹ vocativos, partículas expletivas e certos elementos deslocados. Essas estruturas constituem domínios entoacionais, ou seja, Is próprias. Em (5), trazemos exemplos de Nespor e Vogel (1986, p.188) para cada uma dessas estruturas.²⁰ Em (5.a), “as you know” consiste em uma expressão parentética; em (5.b), “who absolutely loves animals”, em uma oração adjetiva explicativa; em (5.c), “isn’t it”, uma *tag question*; em (5.d), “Clarence” configura um vocativo; em (5.e), “God Heavens”, uma partícula expletiva e, finalmente, em (5.f), “those Australian koalas”, um elemento deslocado. Todas as estruturas exemplificadas, do ponto de vista sintático, não são anexadas às sentenças raízes (NESPOR; VOGEL, 1986).

- (5) a. Lions [as you know] I are dangerous
 b. My brother [who absolutely loves animals] I just bought himself an exotic tropical bird
 c. That’s Theodore’s cat [isn’t it]? I
 d. [Clarence] I I’d like you to meet Mr. Smith
 e. [God Heavens] I there’s a bear in the back yard
 f. They are so cute [those Australian koalas] I

A segunda regra básica de formação do domínio que estamos apresentando é a de que uma I pode corresponder a “qualquer sequência restante das ϕ s adjacentes numa sentença raiz” (FROTA, 2000, p.57). Mencionamos anteriormente que algumas construções, não anexáveis à sentença raiz, formam, por si mesmas uma I - primeira regra. Nesse sentido, o que a segunda regra acrescenta em relação à primeira é que cada parte da sentença raiz interrompida pela sentença independente formam também uma I independente. No exemplo

¹⁹ *Tag questions* são partículas geralmente utilizadas ao final de um enunciado para buscar confirmação sobre alguma informação dita anteriormente. É o caso, por exemplo, das chamadas “interrogativas tag”, como consta na *Gramática da Língua Portuguesa* de Mira Mateus et al. (2003, p.479).

²⁰ As versões das sentenças para o Português são: a. Leões como você sabe são perigosos; b. Meu irmão que definitivamente ama animais acabou de comprar um pássaro tropical exótico; c. Aquele é o gato de Theodore não é?; d. Clarence, eu gostaria de te apresentar ao Sr. Smith; e. Meu Deus, há um urso no quintal; e. Eles são muito fofos, aqueles coalas australianos.

em (6), retomamos os mesmos casos apresentados em (5), porém sinalizando as sentenças raízes que foram “quebradas” pelas sentenças independentes.

- (6) a. [Lions] I as you know [are dangerous] I
 b. [My brother] I who absolutely loves animals [just bought himself an exotic tropical bird] I
 c. [That's Theodore's cat] I isn't it?
 d. Clarence [I'd like you to meet Mr. Smith] I
 e. God Heavens [there's a bear in the back yard] I
 f. [They are so cute] I those Australian koalas

O ponto central a ser destacado em função da primeira e da segunda regra apresentadas é o fator da isomorfia entre constituintes sintático e prosódico abordado no modelo teórico. Embora os constituintes mencionados sejam organizados estruturalmente a partir do componente sintático, Nespor e Vogel (1986) destacam não haver, necessariamente, isomorfia entre uma estrutura prosódica e uma estrutura sintática, podendo os limites daquela não coincidir com os limites desta.

Em Frota (2000, p.57), também temos a informação de que I é “o domínio de um contorno entoacional, cujos limites coincidem com posições em que as pausas relacionadas com a gramática podem ser introduzidas em um enunciado” – terceira e última regra de formação. De acordo com Nespor e Vogel (1986), fatores semânticos como a proeminência, contribuem para que haja alteração dos contornos entoacionais de um enunciado. Assim, no domínio de I, o aspecto “proeminência” é variável e flexível, porque ele pode ocorrer em vários elementos de um enunciado. O exemplo em (7) ilustra esse funcionamento.

- (7) a. [My sister] [sells] [fresh fruit] [at the Market] [on Monday]
 b. [My sister] [sells] [fresh fruit] [at the Market] [on Monday]
 c. [My sister] [sells] [fresh fruit] [at the Market] [on Monday]
 d. [My sister] [sells] [fresh fruit] [at the Market] [on Monday]
 e. [My sister] [sells] [fresh fruit] [at the Market] [on Monday]²¹

Considerando-se que o “nó” forte de um enunciado é aquele que carrega a proeminência, nos itens de (a) a (e) do exemplo (7), observamos que esse “nó” pode variar dentro do domínio de I a depender da localização da proeminência, isto é, que pode haver mudança de escopo a depender de onde recai a proeminência: se em “Minha irmã” (quem?),

²¹ Exemplo extraído de Nespor e Vogel (1986). Tradução: Minha irmã vende frutas frescas no mercado às segundas-feiras.

“vende” (qual ação?), “frutas frescas” (o quê?), “no mercado” (onde?) ou se em “às segundas-feiras” (quando?).

Ainda no que tange ao domínio de I, passamos a tratar de outro aspecto também pertinente a este trabalho para interpretação das ocorrências de emprego da vírgula na amostra longitudinal: as possibilidades de reestruturação do domínio de I. De acordo com Nespor e Vogel (1986), embora não seja possível prever em detalhes quando a reestruturação desse domínio ocorre, existem fatores que constroem contextos propícios para reestruturação de I. Os fatores são: a extensão dos constituintes em I, o ritmo e a velocidade da fala, o estilo (se formal, se informal) e, por fim, a proeminência contrastiva. Há duas formas possíveis de ocorrência de reestruturação de I: a) uma I pode se dividir em duas ou mais Is ou b) duas ou mais Is podem se unir a apenas uma I.

Em relação à regra em (4.b) explicitada por Frota (2000, p.57), no arcabouço da Fonologia Prosódica, concebe-se que uma I de extensão maior tem a possibilidade de se dividir em Is menores, visto que, para Nespor e Vogel (1986), cadeias linguísticas muito longas tendem a ser evitadas nas línguas em geral. Quanto mais longa for uma I, maior probabilidade há de ela se dividir em duas Is. No exemplo em (8), o domínio de I em (a), por ser demasiado extenso, tende a apresentar variações de realização, como ilustrado em (b), em que há fronteira de I entre o sujeito e seu predicado. A realização apresentada em (8.c) em que ocorre fronteira entre o complemento e o adjunto também é possível.²²

- (8) a. [My friend's baby hamster always look for food in the corners of its cage] **I**
 b. [My friend's baby hamster] **I** [always look for food in the corners of its cage] **I**
 c. [My friend's baby hamster] **I** [always look for food] **I** [in the corners of its cage] **I**

O segundo contexto para ocorrência de reestruturação se relaciona, como descrito em Frota (2000, p.57), com o fato de uma I menor se transformar em uma I de maior extensão. Assim como se evitam nas línguas Is de extensão muito longa, não é satisfatório também que elas apresentem extensão muito curta. Quanto menor extensão, maior velocidade de fala e menor formalidade de uma I, maior a possibilidade de ela se reestruturar, isto é, se unir a I que lhe é adjacente. Em (9), por exemplo, é mais provável que as duas Is em a, por apresentarem a

²² Exemplo extraído em Nespor e Vogel (1986). Tradução: O filhote de hamster do meu amigo sempre procura comida nos cantos da gaiola.

configuração prosódica que mencionamos, se unam e tornem-se apenas uma única I, como explicitado em (9.b).²³

- (9) a. [The hamster] I [eats seeds all day] I
 b. [The hamster eats seeds all day] I

Os dois casos de reestruturação explorados, no entanto, podem sofrer restrições de natureza sintática e semântica. Em termos sintáticos, de acordo com Nespor e Vogel (1986), é preferível que a fronteira de uma I ocorra em fronteira de um sintagma nominal, havendo coincidências de fronteiras prosódica e sintática. Nos contextos em que há um verbo seguido de seus argumentos, entretanto, não há, geralmente, possibilidade de reestruturação. Em termos semânticos, se ocorrer acento contrastivo (*contrastive stress*) ou proeminência contrastiva (*contrastive prominence*) em um determinado elemento em que, supostamente, não haveria tal proeminência, uma nova I se estabelece porque a proeminência gera um novo contorno entoacional e, portanto, uma I.

Um último apontamento sobre reestruturação diz respeito a elementos enumerados. Itens em uma lista, segundo Nespor e Vogel (1986), podem se reestruturar, isto é, formar cada qual uma I. Isso acontece porque cada termo enumerado, do ponto de vista do modelo, forma uma I independente.

Em relação ao último constituinte da hierarquia prosódica, o domínio de U, segundo Nespor e Vogel (1986), pode ser delimitado em função de aspectos sintáticos e semânticos da língua. Quanto ao aspecto sintático, U é formado por uma ou mais Is, o domínio que imediatamente o precede, e, como aponta o algoritmo de formação de U abaixo (NESPOR; VOGEL, 1986), é U que contém o “nó” mais alto da estrutura sintática. Do ponto de vista semântico, para que um conjunto de Is seja considerado como pertencente a um mesmo domínio de U, é preciso que as Is sejam ligadas a um mesmo tópico semântico, sendo este último fator uma condição necessária também para o processo de reestruturação.

²³ Exemplo retirado do trabalho de Nespor e Vogel (1986). Tradução: O hamster se alimenta de sementes o dia todo.

(10) Formação de Enunciado fonológico (U)²⁴

- a) **Domínio U:** O domínio U consiste de todos os Is, correspondente ao nó X" na árvore sintática.
- b) **Construção de U:** Junte-se em um U todas as ramificações n-ária de I, incluído em uma cadeia delimitada pela definição do domínio de U.
- c) **Reestruturação de U:** U adjacentes podem ser unidos em um único U quando as condições pragmática e fonológica básicas são atendidas e quando existe uma relação sintática (elipses, anáforas) e / ou uma relação semântica positiva ("e, por conseguinte, porque") entre os U em questão.

(NESPOR & VOGEL, 1986, p.222)

(11) [[My cousin] I [collects snakes] I [Gertrude] I [prefers butterflies] I] U²⁵

No que nos interessa destacar, não abordamos de forma detalhada os processos e fenômenos prosódicos que ocorrem na fronteira de U porque este domínio se mostrou pouco relevante para descrição e análise de fronteiras de emprego da vírgula na amostra de textos da pesquisa. Como ele será mobilizado na análise qualitativa apenas para discutir uma parcela muito pequena de dados, ressaltamos que considerar os aspectos sintático-semântico que perpassam a sua constituição são suficientes para a interpretação que realizaremos para um conjunto de dados no Capítulo 3.

Em conclusão, as noções teóricas apresentadas dão suporte para análise de dados de vírgulas identificados nos textos do EFII. Feita breve exposição desses pressupostos, passamos a tratar no próximo capítulo do conjunto de textos selecionados como material para análise do uso da vírgula e dos procedimentos metodológicos adotados a fim de se obter respostas às perguntas de pesquisa.

²⁴ **(10) Phonological Utterance (U) Formation**

a. U domain: The domain do U consists of all the I, corresponding to X" in the syntactic tree.

b. U construction: Join into an n-ary branching U all I, included in a string delimited by the definition of the domain of U.

c. U restructuring: Adjacent U, may be joined into a single U when the basic pragmatic and phonological conditions are met and when there exists a syntactic relation (ellipsis, anaphora) and/or a positive semantic relation (and, therefore, because) between the U, in question.

²⁵ Exemplo de fronteira de U retirado de Nespors e Vogel (1986). Tradução: Meu primo coleta cobras. Getrude prefere borboletas.

CAPÍTULO 2

MATERIAL E OBJETO DE ANÁLISE: ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos aspectos metodológicos que subjazem a este trabalho. Tratamos, inicialmente, das características do Banco de Dados de Escrita do Ensino Fundamental II de onde o material de pesquisa foi extraído para análise (seção 2.1), buscando explicitar em que medida os textos são representativos da escrita de alunos do EFII. Em seguida, delimitamos os procedimentos adotados para recorte e seleção da amostra longitudinal de textos a partir da qual os dados de vírgulas foram levantados (seção 2.2). Finalmente, descrevemos os procedimentos metodológicos quantitativos (cf. seção 2.3) e qualitativos (cf. seção 2.4) adotados tanto no processo de identificação de regularidades do emprego da vírgula nos textos escritos, quanto no levantamento de evidências da relação entre a fronteira de uso da vírgula e a configuração prosódica de enunciados.

2.1 Caracterização do Banco de Dados

Para descrever e analisar os dados de empregos de vírgulas em textos escolares, selecionamos uma amostra longitudinal que pertence ao Banco de Dados de Escrita do EFII (TENANI, 2015), desenvolvido a partir de um projeto de extensão universitária da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). O Banco de Dados de Escrita do EFII é resultado do projeto de extensão intitulado “Desenvolvimento de Oficinas Pedagógicas de leitura, interpretação e produção textual no Ensino Fundamental”, realizado na Escola Estadual Zulmira da Silva Salles, na cidade de São José do Rio Preto/SP, noroeste paulista, nos anos de 2008 a 2011.

Esse projeto de extensão, organizado por Tenani e Longhin (2014), foi credenciado e financiado pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEx) da UNESP e a plataforma de acesso *online*²⁶ foi desenvolvida com auxílio financeiro da FAPESP (Processo nº 2013/14.564-5). As

²⁶ O Banco de Dados do Ensino Fundamental II está disponível *online* por meio do link “<http://www.convenios.grupogbd.com/redacoes/Login>” e pode ser acessado gratuitamente mediante solicitação.

docentes Luciani Ester Tenani e Sanderléia Roberta Longhin, ambas professoras do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE) da UNESP, foram as responsáveis pela organização do projeto e de sua implementação na escola. Outros integrantes participaram também: alunos voluntários e bolsistas do projeto de extensão, vinculados ao curso de Licenciatura em Letras e ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UNESP, além de professores de Língua Portuguesa de turmas da referida escola. O objetivo central do projeto de extensão era promover oficinas de leitura e de escrita nas quais os alunos tivessem a oportunidade de discutir desde aspectos mais gerais do texto, como tipologias, gêneros textuais e temáticas das redações, até aspectos linguísticos mais específicos, relacionados à pontuação e à ortografia do Português. Para além do objetivo geral, esperava-se que, ao final das oficinas, as produções textuais dos alunos fossem coletadas para que pudessem, no futuro, servir como material de análise de trabalhos acadêmicos interessados em investigar aspectos da escrita infantil, como ortografia e pontuação (TENANI; LONGHIN, 2014).

Conforme afirmam Tenani e Longhin (2014), o desenvolvimento do projeto de extensão na escola e a coleta dos textos dos alunos foi um processo organizado em várias etapas. A princípio, as docentes, juntamente com os alunos bolsistas/voluntários do Ibilce, desenvolviam as propostas de redação que seriam implementadas nas diferentes turmas dos 6º ao 9º anos.²⁷ As propostas não eram elaboradas de forma aleatória: o ponto de partida era a tipologia textual prevista para cada ano letivo de acordo com a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008) – documento oficial de Língua Portuguesa vigente naquele momento para o Estado de São Paulo.²⁸ Essa era, aliás, uma exigência da própria instituição escolar em questão, pois as práticas da escola eram pautadas pelos conteúdos programados por tal documento oficial. Desse modo, se considerados os conteúdos propostos para o Ciclo II (6º ao 9º ano) do EFII na Proposta Curricular, encontramos o seguinte panorama: (a) para o 6º ano, os conteúdos são trabalhados em função da tipologia textual narrativa; (ii) para o 7º, a tipologia textual é relato de experiência; (iii) para o 8º, tipologia textual prescritiva e, por fim, (iv) para o 9º ano, tipologia textual argumentativa.

²⁷ À época do desenvolvimento do projeto (2008-2011), as turmas eram classificadas em “séries”. Atualmente, a terminologia adotada para se referir às turmas do Ensino Fundamental é “ano letivo”.

²⁸ A última versão da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, a saber, sua 2ª edição, foi publicada no ano de 2012. Sua nova versão pode ser acessada em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/782.pdf>. Para o Ensino Fundamental II – período que nos interessa nesta pesquisa- não observamos modificações significativas quanto ao tempo previsto para realização do Ensino Fundamental II e quanto ao conteúdo programático.

O fato de as propostas textuais do Banco de Dados terem sido produzidas com base na tipologia textual prevista para cada ano letivo de acordo com a Proposta Curricular justifica a configuração que observamos quanto à distribuição de textos no Banco: nos anos iniciais (6º e 7º anos), há uma coletânea maior de textos produzidos a partir das tipologias textuais narração e relato, e, nos anos finais (8º e 9º anos), há maior quantidade de textos das tipologias prescrição e argumentação. Quando possível, as docentes responsáveis pelo projeto buscavam introduzir textos de tipologia narrativa nos anos finais de modo a sustentar estudos longitudinais como este que pudessem vir a ser desenvolvidos. Os gêneros textuais também eram pensados de acordo com a Proposta Curricular, em função do conjunto de gêneros a serem trabalhados em cada bimestre dos anos letivos. O único aspecto variável das produções, não pautado em informações de documentos oficiais de educação, foi a temática das propostas. As temáticas eram, geralmente, selecionadas a partir de discussão feita nas reuniões do grupo do projeto de extensão que buscavam identificar temas que se aproximavam de potenciais interesses dos alunos da faixa etária em questão.

Cabe fazer um parêntese para justificar a utilização dos termos “tipologia textual” e “gênero textual” ao longo da dissertação. As classificações “tipologia textual” e “gênero textual” foram adotadas na construção do Banco de Dados de Escrita do Ensino Fundamental II a fim de categorizar as produções textuais dos alunos por ano letivo. Essa classificação advém da Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008) - documento oficial que estabelecia, à época, orientações para o ensino de Língua Portuguesa no Estado de São Paulo.

De acordo com essa proposta, o ensino de Língua Portuguesa deve ser orientado a partir do trabalho com diferentes textos, sendo “texto” compreendido como um enunciado em que há combinação de diferentes linguagens (verbal e não verbal), constituído por “representação de valores, tensões e desejos dos indivíduos inseridos em diversos sociais, em um momento histórico determinado” (Proposta Curricular do Estado de São Paulo, 2008, p. 46). Considerando o trabalho com textos como ponto de partida para ensino de língua materna, o documento oficial assume o pressuposto teórico-metodológico de que os textos são organizados em tipologias textuais específicas. É defendida no documento a visão de que tipologia textual compreende um conjunto de enunciados com organização interna similar, sendo possível elencar cinco tipos de textos na sociedade: a narração, o relato/descrição, a prescrição, a exposição e a argumentação.

No interior de cada tipologia textual, agrupam-se um conjunto de gêneros textuais que por apresentarem certa organização, funcionamento e composição interna em comum, podem ser associados a um determinado tipo de texto. Gênero textual, portanto, é visto como um tipo

de texto. A visão adotada pela Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008) deixa entrever a filiação ao quadro teórico da Linguística Textual, que assim concebe as relações entre tipologia e gênero textual, como pode ser observado nos trabalhos de Marcuschi (2001) e de Jubran e Koch (2006).

No âmbito dos estudos da linguagem, há extensa discussão sobre a noção de gênero. É pertinente apontar que o modo de caracterizar a noção de gênero – se textual, se discursivo – não consiste em uma diferença apenas terminológica, mas, sobretudo, conceitual. Como vimos, ao assumir “gênero textual”, a organização do banco assume o quadro teórico que se preocupa em estabelecer a tipificação de textos e em delimitar a organização interna dele (Linguística Textual). Em outra vertente, na Análise do Discurso, o gênero não é reduzido ao tipo de texto ao qual ele se vincula. Neste quadro teórico, o gênero discursivo é resultado da atividade real e concreta construída nas relações interlocutivas dos sujeitos a depender de suas necessidades comunicativas (BAKHTIN, 1992). Como afirma Silva (1999), considerando-se “a diversidade de esferas da atividade e da comunicação humana” e as complexas relações entre os sujeitos da linguagem, Bakhtin (1992) defende que os gêneros são múltiplos e heterogêneos.

Embora cientes dessas propostas alternativas sobre a noção de gênero, não adentraremos na discussão desses conceitos, nem das possíveis relações entre gêneros e pontuação, pois não é foco desta dissertação. Manteremos a classificação das produções textuais em gênero e tipologia textual do Banco de Dados de Escrita do Ensino Fundamental II, tal como categorizadas com base na visão assumida pela Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008).

Após o desenvolvimento da etapa de produção e de organização das propostas textuais, contou-se com o auxílio dos alunos voluntários e bolsistas para a implementação do projeto na escola e a coleta dos textos para formação do Banco de Dados. Eram feitas oficinas mediadas pelos professores da sala ou, na ausência deles, por alunos bolsistas e voluntários que atuavam como monitores do projeto, promovendo discussão coletiva da temática, do gênero e da tipologia textual das propostas. No momento subsequente às oficinas, era solicitado aos alunos a redação de um texto com base nas discussões feitas e nas orientações dadas. Os alunos da escola eram convidados a participar, mas tinham a opção de se recusarem a fazer parte do projeto. Os alunos da escola que participaram do projeto deveriam se atentar a duas regras do processo de escrita: (i) os textos deveriam ser produzidos em um tempo limite de cinquenta minutos, sem tempo adicional para eventual reescrita e (ii) as produções não poderiam ser feitas à lápis, apenas à caneta. Há razões para tais restrições quanto à produção

dos textos. Esse modo de proceder, conforme afirma Tenani (2016, p.42), resulta em uma “fotografia que captura um momento de um processo”, e, sendo assim, nos permite visualizar, captar parte das relações que o aluno estabelece com a linguagem no momento específico da produção textual. Mais especificamente, tal processo capturado pela “fotografia”, isto é, pelo texto escrito, é um processo que, de nosso ponto de vista, muito diz sobre a relação fala e escrita – relação que nos interessa porque, como viemos defendendo, está na base da constituição da vírgula, objeto desta investigação.

Ao final do processo de produção, os textos dos alunos da escola eram coletados pelos monitores do projeto para que pudessem ser organizados no Banco de Dados. Atualmente, na versão *on-line* do *site*, há mais de cinco mil textos, de diferentes temáticas, gêneros e tipologias, organizados em duas amostras: uma transversal (2.759 textos), realizada no ano de 2008, com alunos dos 6º ao 9º anos, e outra longitudinal (3.645 textos), realizada no período de 2008 a 2011, com os mesmos alunos dos 6º ao 9º anos (TENANI, 2016). A amostra longitudinal de textos com a qual trabalhamos integra o segundo conjunto.

Com base em descrição feita por Tenani (2016), há ainda outros dois traços do Banco de Dados que consideramos relevantes serem explicitados: (i) o momento em que os textos foram coletados e (ii) a representatividade estadual e nacional deles. Em relação a (i), os textos coletados foram produzidos em um momento em que já se havia implantado o projeto de modificação da totalidade de anos do Ensino Fundamental: passou de oito anos – quatro no Ensino Fundamental I (EFI, ciclo I) e quatro no EFII (ciclo II) – para nove – cinco no EFI (ciclo I) e quatro no EFII (ciclo II).²⁹ A ampliação do Ensino Fundamental em 2009, data concomitante à construção do Banco de Dados, conforme afirma Tenani (2016), não teve consequências para o ciclo II, período em que os textos da amostra longitudinal foram produzidos, pois manteve-se o total de quatro anos. Optamos por utilizar o termo “ano letivo” em detrimento de “série”, uma vez que aquela terminologia já havia sido implantada quando o Banco de Dados foi construído.

Segundo o Ministério da Educação, no documento “Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a Inclusão de Crianças de Seis anos de idade”, o objetivo central da ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos foi, à época da implantação da mudança, o de “assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p.7). Há um conjunto de fatores socioeconômicos e políticos que justificam, do ponto de vista do

²⁹ Cabe apontar um possível lugar de investigação de dados de escrita de alunos que tiveram formação em nove anos de Ensino Fundamental a fim de verificar se alterações podem ser identificadas em suas produções escritas.

Ministério da Educação, a necessidade de as crianças passarem mais tempo no ambiente escolar. Dentre eles, destacamos a promoção da “qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento, pois a criança terá mais tempo para se apropriar desses conteúdos” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 8). Encontramos, nesse documento, a argumentação, com base em pesquisas de dados do SAEB (2003) que se têm obtido evidências de que crianças que iniciam o Ensino Fundamental aos seis anos têm maior proficiência em leitura.

Subentende-se, pois, a partir das justificativas elencadas, que a proposta de que os alunos permaneçam mais tempo no Ensino Fundamental tem a ver com medidas nacionais (como o SAEB) e internacionais (como o PISA) de rendimento escolar que indicam desempenho insatisfatório das crianças em práticas de leitura, principalmente, e de escrita no país. Salientamos que esse rendimento insatisfatório abrange não só a ortografia, mas também a pontuação. Dialogamos com o discurso do déficit sobre escrita na tentativa de demonstrar, particularmente no Capítulo 3, como os alunos não necessariamente terminam o EF II sem saber utilizar a vírgula.

Em relação a (ii), interessa-nos destacar que características dos textos do Banco de Dados são representativas da escrita de alunos do EFII no Estado de São Paulo e no Brasil. Segundo Tenani (2016), se estabelecermos um contraponto entre os índices do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), referente ao índice nacional de rendimento escolar em leitura, e os índices do IDESP (Índice de Desenvolvimento do Estado de São Paulo), referente ao índice estadual de rendimento escolar em língua portuguesa, a escola na qual os textos foram coletados apresenta índices um pouco acima da média do IDEB e do IDESP em relação às médias calculadas para demais escolas do estado e do país.³⁰ Essa informação é relevante uma vez que, tendo em vista a representatividade da amostra com a qual trabalhamos, os dados de escrita dos textos nos permitem dimensionar características de usos gerais de aspectos linguísticos que sejam comuns em textos escolares escritos de demais alunos do país com mesmo perfil de rendimento com base nos índices oficiais. Mais especificamente, os dados nos oferecem indícios de que as tendências e análises apresentadas no capítulo de análise (cf. Capítulo 3) podem ser consideradas como regularidades dos usos e funcionamento de vírgulas em textos de alunos do EFII.

³⁰ Para maiores informações acerca dos índices das médias da escola em questão em comparação com as médias de outras escolas estaduais, consultar Tenani (2016).

O percurso traçado acerca da constituição e construção do Banco de Dados também é importante para as decisões tomadas durante o processo de recorte e delimitação do material de análise. Passamos a tratar desse aspecto na próxima seção.

2.2 Recorte e delimitação do material e do objeto de análise

Após delimitadas as características do Banco de Dados do qual extraímos a amostra longitudinal de textos que constitui o material desta investigação, passamos a tratar do modo como procedemos para delimitar o objeto de análise. Para tanto, buscamos estabelecer um percurso, na ordem que se segue, com o objetivo de evidenciar: (i) os critérios e as justificativas para a escolha da amostra longitudinal; (ii) os critérios para exclusão de determinados textos da amostra; e (iii) o modo de delimitação e de identificação das vírgulas.

Iniciamos a discussão a partir do modo como procedemos para delimitar a amostra longitudinal de textos que compõe o material de investigação. Não é possível tratar deste recorte e dos critérios adotados, no entanto, sem mencionar previamente questões anteriores a esta pesquisa que motivaram o interesse pela investigação longitudinal dos empregos de vírgulas. No desenvolvimento de pesquisa de Iniciação Científica (FAPESP – Processo nº 2015/15289-1), propusemos um estudo para tratar dos usos convencionais e não convencionais de vírgulas em textos de alunos do 6º e do 7º anos letivos do EFII (CARVALHO, 2016). Interessava-nos investigar como se dava o funcionamento de vírgulas nos anos iniciais do EFII,³¹ momento da trajetória escolar em que a pontuação, de acordo com o conteúdo programático da Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008), não era parte do conteúdo programático, sobretudo, no 6º ano. Para além de descrever como era a distribuição do uso de vírgulas, procurávamos investigar pistas da relação fala/escrita a partir dos diferentes usos de vírgulas nos textos dos anos iniciais do EFII.

Assim, selecionamos duas propostas de redação: uma produzida em 2008, quando os alunos estavam no 6º ano; outra, em 2009, quando os mesmos cursavam o 7º ano. Para selecionar as propostas textuais, nos ancoramos no conteúdo programático da Proposta Curricular, que previa, para os anos iniciais do EFII, a produção de textos de diferentes gêneros que pertencessem à tipologia textual relato/descrição, dentre eles, a carta pessoal. Diante da organização e disponibilidade de textos do Banco de Dados, selecionamos, para o 6º ano, os textos dos alunos que produziram a proposta “Internet e o uso do MSN”, única do gênero carta pessoal: ao total, 104 alunos haviam produzido tal proposta. De forma a sustentar

³¹ Utilizamos a terminologia “anos iniciais” para designar os 6º e 7º anos letivos e “anos finais” para designar os 8º e 9º anos letivos do EFII.

o estudo longitudinal de empregos de vírgulas nos anos iniciais, era preciso que a proposta do 7º ano também compartilhasse as mesmas características da proposta do 6º ano. Desse modo, identificamos duas possibilidades no Banco, isto é, duas propostas de mesmo gênero e tipologia textual similar: “Lembranças da infância” (relato) e “Brigas entre amigos” (descrição/relato). Para decidir qual das propostas comporia o material de análise, verificamos quais dos 104 alunos haviam produzido cada uma delas. Ao final, “Brigas entre amigos”, em detrimento de “Lembranças da Infância”, era a proposta com maior número de textos: 94 dos 104 alunos a haviam produzido. Desse modo, selecionamos, naquele momento, uma amostra de 188 textos dos mesmos 94 alunos (94 alunos x 2 propostas textuais).

Ao final da pesquisa ora mencionada, observamos a possibilidade de comparar como se dava o funcionamento de vírgulas para os anos iniciais – quando pontuação é um conteúdo programático pouco trabalhado – e para os anos finais do EFII – quando esse conteúdo programático é desenvolvido em vários bimestres, em especial, no 9º ano. A proposta de um estudo longitudinal surge por procurarmos caracterizar o percurso dos alunos investigados ao pontuarem seus textos. De modo a prosseguir com o estudo longitudinal ao longo de todos os anos do EFII, tal qual realizado para os anos iniciais, era necessário que um princípio básico fosse atendido: os textos dos anos finais do EFII deveriam ter as mesmas ou similares características dos textos dos anos iniciais. Diante das possibilidades de produções textuais do Banco de Dados, a aproximação não se fez possível em termos de similaridade quanto ao gênero textual, haja vista que textos de gênero carta pessoal não foram desenvolvidos pelos alunos dos anos finais.³² Quanto à tipologia textual, no entanto, observamos que, no Banco de Dados, havia textos do tipo “relato”, ou ainda, “descrição/relato” produzidos pelos alunos dos anos finais do EFII.

Desse modo, o recorte do material foi estabelecido com base na proximidade da tipologia textual dos textos. No Banco de Dados, verificamos o seguinte cenário: para o 8º ano, havia a possibilidade de escolha entre cinco propostas textuais, todas de tipologia relato; para o 9º ano, por sua vez, havia apenas uma possibilidade de proposta de tipologia relato. Havia um problema a ser resolvido: considerando-se que foram selecionadas apenas uma proposta textual para cada ano letivo, como selecionar uma das cinco propostas disponíveis no 8º ano? Diante da problemática, a decisão para recorte do material pautou-se pela identificação da quantidade de alunos que haviam produzido as propostas nos anos finais. Em

³² Conforme já mencionamos, a não ocorrência desse tipo de produção se deve à demanda da instituição escolar de que as propostas fossem pensadas de acordo com os gêneros e tipologias textuais previstos para cada ano letivo.

primeiro lugar, identificamos quantos dos 94 alunos dos anos iniciais haviam produzido a proposta do 9º ano intitulada “Amizade e Internet”, única disponível da tipologia relato. Chegamos, dessa forma, ao total de 75 alunos. O passo seguinte foi verificar em qual das cinco propostas de tipologia relato disponíveis no 8º ano houve maior produção de textos. Observamos que 63 dos 75 alunos haviam produzido textos a partir da proposta “Benefícios da imortalidade” no 8º ano.³³

Do total de 63 alunos, foi necessário, ainda, excluir os textos de um deles pelo fato de não ser possível atribuir sentidos às suas produções em todos os anos letivos, haja vista que o aluno copiava (aleatoriamente) partes da instrução da proposta textual e/ou escrevia palavras e sentenças para as quais não foi possível atribuir coerência textual. Assim, após os critérios de seleção e de exclusão que ora apresentamos do material, delimitamos a amostra longitudinal desta pesquisa: ao total, são 248 textos produzidos pelos mesmos 62 alunos ao longo do 6º ao 9º ano (62 alunos x 4 propostas). No Quadro 1, sintetizamos a temática, o gênero e a tipologia textual da proposta textual selecionada para cada ano letivo do EFII.³⁴

Quadro 1. Temática, gênero e tipologia textual das propostas de redação da amostra longitudinal por ano letivo

Ano letivo	Temática da proposta textual	Gênero textual	Tipologia textual ³⁵
6º	Internet e o uso do MSN	Carta Pessoal	Relato
7º	Brigas entre amigos	Carta Pessoal	Descrição/Relato
8º	Benefícios da Imortalidade	Relato de expectativa de vida	Descrição/Relato
9º	Amizade e internet	Relato de experiência	Relato

Fonte: Banco de Dados de Escrita do EF II (TENANI, 2015).

Ainda no que diz respeito à amostra longitudinal, cabe ressaltar a justificativa para a proposta de análise de emprego de vírgulas a partir do viés longitudinal. Afirmamos que há diferença importante quanto ao trabalho com a pontuação no EFII: nos anos iniciais, há quantidade menor de bimestres dedicado a esse conteúdo programático em comparação com o último ano do EFII. A proposta em avaliar longitudinalmente o emprego de vírgula não tem como foco a avaliação do quanto de pontuação é ou não trabalhado em um determinado ano

³³ As demais propostas do 8º ano eram: 1) tornar-se famoso; 2) vivência de mal entendido; 3) tribos de adolescentes e 4) envolvimento afetivo sem compromisso.

³⁴ As propostas textuais de cada ano letivo e suas respectivas instruções aos alunos podem ser visualizadas ao final desta dissertação em Anexos (Anexo A).

³⁵ No quadro síntese das propostas selecionadas em cada ano letivo, mantivemos as classificações de “gênero textual” e de “tipologia textual” tal qual apresentadas na organização dos textos no Banco de Dados. Como vimos, esta organização se baseia na classificação de gênero textual e de tipo textual proposta na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008).

letivo ou discutir em qual momento os alunos deveriam aprender sobre o tópico. Esperamos demonstrar que o trabalho com a pontuação em sala de aula, em especial nos últimos anos do EFII, pode surtir efeitos no modo dos alunos pontuarem seus textos - conforme será desenvolvido em maiores detalhes no Capítulo 3. Para explicitação da diferença ao tratamento destinado à pontuação nos anos letivos do EFII, consideremos o Quadro 2, produzido a partir da Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008). Nele, busca-se apresentar um panorama dos momentos em que o conteúdo programático “pontuação”, ao lado de outros conteúdos de língua portuguesa, são previstos de serem trabalhados.

Quadro 2. Previsão de trabalho com a pontuação por ano letivo

6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
3º Bimestre Conteúdos Gerais - Estudos Linguísticos Substantivo Adjetivo Artigo Numeral Pontuação	1º Bimestre Conteúdos Gerais - Estudos Linguísticos Elementos coesivos e conectivos: preposição/ conjunção Frase e oração Marcadores de tempo e lugar Pontuação Interjeição Oralidade x escrita: registros diferentes	Não há previsão de trabalho com a pontuação	1º Bimestre Conteúdos Gerais - Estudos Linguísticos Marcas dêiticas (pronomes pessoais) Pontuação Elementos coesivos (preposição, conectivos)
	3º Bimestre Conteúdos Gerais - Estudos Linguísticos Verbo Funções da Linguagem Pontuação Gíria		2º Bimestre Conteúdos Gerais - Estudos Linguísticos Pontuação Período composto por coordenação Conjunção
			4º Bimestre Conteúdos Gerais Estudos Linguísticos Período Composto Por Subordinação Pontuação Conjunção Crase

Fonte: Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008).

Do Quadro 2, destaca-se que a pontuação é conteúdo previsto para o 6º, 7º e 9º anos letivos, em diferentes momentos da formação do aluno e também com duração distinta: enquanto um bimestre é dedicado para o tema no 6º ano, três bimestres são dedicados à pontuação no 9º ano. Ainda no que pode ser destacado quanto às regularidades observadas,

em todos os bimestres dedicados à pontuação, o tópico se insere em uma categoria mais ampla, intitulada “Conteúdos Gerais” e, de modo mais específico, em uma subcategoria mais restrita, nomeada “Estudos Linguísticos”. Se forem considerados os tópicos privilegiados na categoria “Estudos Linguísticos”, a maioria deles relaciona-se ao trabalho com algum aspecto gramatical da linguagem (orações, conjunções, conectivos, preposições, crase). Uma vez que o tópico “pontuação” está inserido em “Estudos Linguísticos”, concluímos que a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008) concebe pontuação em função do prisma gramatical.

De um ano para outro, todavia, há variação dos tópicos que são agrupados junto ao tema da pontuação em “Estudos Linguísticos” – fato interessante para descrição do processo pelo qual os alunos do EFII passam. Nos anos iniciais, a pontuação emerge em uma lista na qual, aparentemente, não há conexão ou relação clara entre os tópicos do conteúdo programático denominados por Estudos Linguísticos. Como exemplo, consideremos o conteúdo do 6º ano: há a proposta de trabalho com classes de palavras como substantivos, adjetivos, artigo e numerais e, também, a pontuação. Não é explicitada no material do Estado qual a função do trabalho com a pontuação nesse ano letivo e sua relação com os demais tópicos. A partir do 7º ano até o primeiro bimestre do 9º ano, chama a atenção o fato de surgir, na listagem, os tópicos “conectivos” e “conjunções”. Concomitante, há indicação do ensino da pontuação como recurso de delimitação e de segmentação de partículas “organizadoras” de um texto,³⁶ como as conjunções e os conectivos.

Mais adiante, no 9º ano, a pontuação emerge, aparentemente, em função da organização e segmentação de estruturas linguísticas de coordenação e de subordinação de um texto. Centra-se nesse contexto uma diferença qualitativa: o tópico pontuação é concebido, desde o 6º ano, em função do viés gramatical, haja vista que seu uso emerge associado à segmentação e à organização de porções textuais na maioria da indicação do trabalho com pontuação nos anos letivos. Seu ensino torna-se mais fortemente lógico-sintático no último ano do EFII, quando sua funcionalidade surge atrelada à delimitação e organização de estruturas linguísticas de coordenação e de subordinação – movimento que não é observado para os anos iniciais.

Tendo em vista essa ponderação em relação à organização da forma de apresentação de pontuação em relação aos demais tópicos do conteúdo programático do EF II, podemos

³⁶ A organização referida não é de qualquer texto, mas sim do texto escrito, haja vista que, no primeiro bimestre do 7º ano, a partir do conteúdo “Oralidade x escrita: registros diferentes” fica evidente o lugar dicotômico que se assume em relação à fala e à escrita no ensino de Língua Portuguesa.

dizer que a relação entre o uso da pontuação e a estrutura linguística do enunciado se faz mais presente no ano final do EFII do que nos anos iniciais do EFII e que esse ensino é orientado em função predominantemente do aspecto sintático da linguagem. Além disso, com base nos Parâmetros Curriculares do Estado de São Paulo para a disciplina de Língua Portuguesa (PCN, 1998, p.63), constata-se que, ao definir questões relacionadas à análise linguística do EFII, é assumido que devem ser mobilizadas, “intuitivamente”, unidades linguísticas como períodos, sentenças e sintagmas “como parte das estratégias de solução de problemas de pontuação”. Subentende-se que, para os documentos oficiais de Língua Portuguesa mencionados, as dúvidas quanto à pontuação devem ser “sanadas” em função do trabalho com questões relacionadas à dimensão sintática. Não identificamos na proposta indícios de outra forma de abordagem do sistema de pontuação.

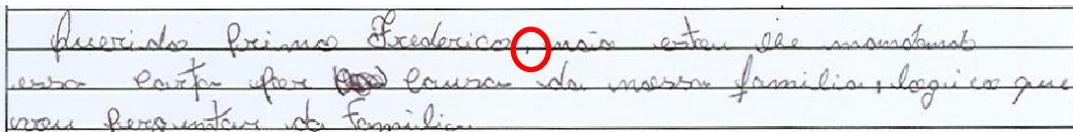
Considerando-se o posicionamento teórico adotado neste trabalho de que a vírgula evidencia a relação de constituição entre fala e escrita e o posicionamento da instituição escolar em considerar apenas a perspectiva sintática no ensino da pontuação, interessa-nos descrever, na amostra longitudinal, a partir dos empregos de vírgulas, como o movimento lógico-sintático proposto pela instituição escolar se reflete no modo como alunos empregam vírgulas em seus textos, especialmente, no 9º ano, quando tal movimento se faz mais intenso. A investigação longitudinal da vírgula possibilita análise de como alterações dos usos desse sinal podem ocorrer ao longo do tempo de escolarização em função da abordagem privilegiada pela escola.

Caracterizado o material, passamos a tratar do último tópico desta seção: o modo como procedemos para constituição das vírgulas enquanto objeto de investigação. De nosso ponto de vista, há três contextos possíveis para sua investigação: (i) o contexto convencional, (ii) o contexto não convencional e (iii) o contexto de trocas do sinal de pontuação. Selecionamos investigar os contextos convencionais e não convencionais de vírgulas nos textos da amostra longitudinal. Dados em que há trocas de vírgulas por outros sinais de pontuação ou vice-versa não fazem parte da investigação.³⁷ Considerar também os dados de trocas de sinais implicaria ampliar o leque de temas a serem abordados, alargando os objetivos da pesquisa, pois a complexidade envolvida nos dados de trocas de sinais de pontuação justifica outra pesquisa. A seguir, por meio de exemplos, explicitamos como compreendemos a convencionalidade e a não convencionalidade dos usos da vírgula.

³⁷ Para detalhes sobre dados de troca de sinais de pontuação, ver trabalho de Araújo-Chiuchi (2012), que investigou os usos convencionais, não convencionais e os dados de troca em textos do 6º ano do EFII.

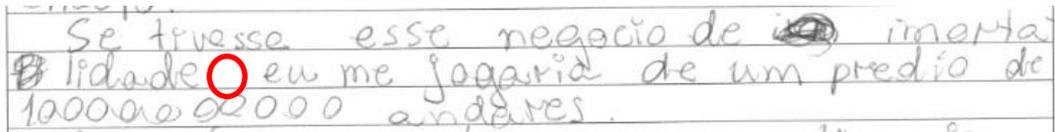
A presença convencional da vírgula implica utilizar esse sinal de pontuação de acordo com as normas previstas pela tradição gramatical, como na Figura 2, em que o aluno utiliza vírgula para segmentar um vocativo, conforme previsto pela norma. Por outro lado, a utilização não convencional de vírgulas pode se dar de duas maneiras: pela ausência ou pela presença. A ausência não convencional da vírgula consiste em não fazer uso de vírgulas em contextos previstos pela gramática, enquanto a presença não convencional do sinal de pontuação está associado ao uso de vírgulas em determinados contextos sintáticos não previstos pela tradição gramatical. Na Figura 3, temos um exemplo de ausência não convencional da vírgula, uma vez que o aluno não utiliza a vírgula para segmentar uma oração subordinada deslocada em relação a sua oração principal, conforme previsto pela norma gramatical. Na Figura 4, por sua vez, há presença não convencional da vírgula pelo fato de o aluno utilizar o sinal em uma fronteira sintática não prevista.

Figura 2. Exemplo de presença convencional de vírgula (Texto Z08_5C_01M_04).³⁸



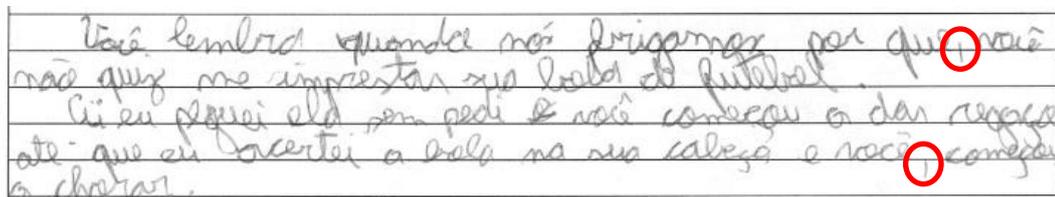
Presença do Príncipe Frederico, não está de mandando esta parte para a casa da mesma família, logo que vou perguntar da família.

Figura 3. Exemplo de ausência não convencional de vírgula (Texto Z10_7C_14F_01).



Se tivesse esse negocio de imortalidade eu me jogaria de um prédio de 1000000000 andares.

Figura 4. Exemplo de presença não convencional de vírgula (Texto Z09_6B_30M_07).



Você lembra quando nós brigamos por que você não quis me emprestar sua bola de futebol. Ai eu peguei ela, sem pedir e nós começamos a dar risada até que eu lancei a bola na sua cabeça e você começou a chorar.

A decisão metodológica em classificar os usos de vírgulas com base nas terminologias “convencional” e “não convencional” relaciona-se diretamente ao próprio quadro teórico adotado (CORRÊA, 2004). Ao utilizarmos essa terminologia em detrimento das classificações “acerto” e “erro”, tal qual concebidas na instituição escolar, delimitamos a perspectiva que

³⁸ Os textos do Banco de Dados contêm codificação das seguintes informações: escola (Z) e ano (08)_série (5) e turma (C)_ código do aluno no banco (01) e sexo (M)_número da proposta (04).

adotamos frente aos dados de vírgulas. Segundo Corrêa (2004), a decisão metodológica pelos pares acerto/erro ou usos convencionais/não convencionais gera implicações para o modo como se interpreta o material de pesquisa. Se escolhermos metodologicamente por classificar os dados a partir das terminologias “acerto/erro”, que são mais tradicionais e dicotômicas, conseqüentemente, de acordo com o autor, o texto do aluno é concebido apenas como um “produto final de um processo”. Nesse contexto, não há lugar para investigação de como os textos evidenciam questões relacionadas ao modo como os alunos estabelecem relação, através de suas práticas letradas, com o modo de enunciação escrito.

Em oposição, ao optar por agrupar os dados em tipos que atendem ou não à convenção gramatical, como supõe a terminologia dos usos convencionais/não convencionais, os textos não são concebidos mais como produtos, mas como resultado (não acabado) do processo de escrita dos alunos. Através de marcas linguísticas deixadas no texto como o uso da vírgula, por exemplo, podemos observar “a representação que os alunos fazem de sua escrita”. Optamos por adotar esta última terminologia porque, conforme argumenta o autor, este modo de conceber o material, em relação àquele outro configura:

[...] um modo particular de estudar o processo da escrita. Partindo de ocorrências locais de marcas linguísticas que denunciam a divisão enunciativa do escrevente, buscamos reunir essas marcas em rubricas mais gerais (regularidades) até chegar a propriedades mais características desses textos, visando a uma abordagem globalizada do problema.

(CORRÊA, 2004, p. 103)

No Quadro 3, sistematizamos a denominação dos usos e não usos da vírgula nesses dois diferentes lugares: o adotado neste trabalho e aquele adotado pela instituição escolar e pelas gramáticas normativas.

Quadro 3. Classificação dos empregos e não empregos de vírgulas

Ocorrências	Tipos de Registro	Classificação pela Gramática Normativa
Emprego	Presença convencional de vírgulas	Acerto do emprego de vírgulas
Não emprego	Ausência não convencional de vírgulas	Erro pela presença de vírgulas
	Presença não convencional de vírgulas	Erro pela ausência de vírgulas

Fonte: elaboração própria.

Ao delimitar, nesta seção, os recortes metodológicos e critérios para seleção do material e do objeto de análise da pesquisa, passamos a outra questão de igual relevância: os

procedimentos adotados para análise do objeto de investigação. Foram dois os tipos de procedimentos adotados: o quantitativo e o qualitativo. Exploramos em detalhes cada um desses procedimentos a seguir.

2.3 Procedimentos para análise longitudinal de vírgulas

A fim de atender aos objetivos gerais e específicos desta pesquisa que envolve o mapeamento das estruturas mais relevantes para descrição dos usos convencionais e não convencionais de vírgulas ao longo do EFII, foi adotado procedimento de análise quantitativa. A decisão pela quantificação dos dados se justifica por permitir verificar tendências e regularidades do funcionamento sintático e prosódico em função do tempo de escolarização dos alunos. É, ainda, a partir deste panorama geral de tendências e regularidades que, posteriormente, procedemos à análise qualitativa (cf. seção 2.4), ou seja, à interpretação dos resultados à luz do quadro teórico que fundamenta esta pesquisa. Nesta seção, abordamos os procedimentos quantitativos adotados para identificação e levantamento de fronteiras sintáticas relevantes para a descrição dos empregos de vírgulas em função do tempo de escolarização.

Destacamos três variáveis importantes: (i) o tipo de emprego de vírgula (convencional ou não convencional); (ii) o tipo de estrutura (sintática e/ou prosódica) e (iii) o tempo de escolarização (anos letivos). O modo como procedemos à análise quantitativa dos dados é resultado de nosso interesse em obter resultados concernentes à relação entre as variáveis em (i), (ii) e (iii).

Para definir o que poderia ser considerado como dado convencional ou não convencional de vírgula, nos ancoramos em uma gramática normativa de referência, a saber, a “Moderna Gramática Portuguesa”, de Bechara (1999), tendo em vista dois fatores: (a) a orientação do autor em considerar características prosódicas no tratamento dispensado à pontuação e (b) o intuito em assegurar o diálogo com práticas escolares que se embasam e são avaliadas por meio desse tipo de gramática. Em relação à (a), cabe fazer um parêntese para enfatizar que a relação entre pontuação e prosódia estabelecida pelo autor, que se ancora em trabalhos de Catach (1994), não é a mesma que assumimos. Porém, a relação feita em Bechara (1999) entre prosódia e pontuação não tende a ser contemplada em demais gramáticas normativas da Língua Portuguesa motivo pelo qual optamos por adotá-la como parâmetro para levantamento dos dados de vírgula.

Com base no conjunto de regras formuladas para emprego de vírgulas em Bechara (1999), explicitadas no Quadro 4, pudemos estabelecer o que poderia ser considerado um

dado de vírgula dentro ou fora da convenção gramatical. Esse procedimento nos permitiu observar quantos eram os dados convencionais e não convencionais para cada ano letivo e quais eram as diferenças quanto à frequência de distribuição dos dados de um ano para outro.

Quadro 4. Regras de uso da vírgula

Para Bechara (1999), a vírgula deve ser empregada:
a) para separar termos coordenados, ainda quando ligados por conjunção (no caso de haver pausa);
b) para separar orações coordenadas aditivas ainda que sejam iniciadas pela conjunção e, proferidas com pausa;
c) para separar orações coordenadas alternativas (<i>ou, quer, etc</i>), quando proferidas com pausa;
d) nas aposições, exceto no especificativo;
e) para separar, em geral, os pleonasmos, e as repetições (quando não tem efeito superlativamente);
f) para separar ou intercalar vocativos;
g) para separar as orações adjetivas de valor explicativo;
h) para separar, quase sempre, as orações adjetivas restritivas de certa extensão, principalmente quando os verbos de duas orações diferentes se juntam;
i) para separar as orações intercaladas;
j) para separar, em geral, adjuntos adverbiais que precedem o verbo e as orações adverbiais que vêm antes ou no meio da sua principal;
k) para separar, nas datas, o nome do lugar;
l) para separar as partículas e expressões de explicação, correção, continuação, conclusão e concessão;
m) para separar as conjunções e advérbios adversativos (<i>porém, todavia, contudo, entretanto</i>), principalmente quando pospostos;
n) para indicar, às vezes, a elipse do verbo;
o) para assinalar a interrupção de um segmento natural das ideias e se intercala um juízo de valor ou uma reflexão subsidiária;
p) para desfazer possível má interpretação resultante da distribuição irregular dos termos da oração, separa-se por vírgula a expressão deslocada.

Fonte: Bechara (1999, p.609-610).

Em consonância ao levantamento dos tipos de empregos de vírgulas, procedemos ao levantamento das fronteiras de estruturas sintáticas para as quais eram observadas evidências dos diferentes tipos de uso da vírgula. Embora tenhamos nos ancorado em um conjunto de regras sintáticas de usos de vírgula de uma gramática tradicional, isto é, no conjunto de regras prescritas por Bechara (1999) dispostas no Quadro 4, optamos por organizar o levantamento quantitativo das fronteiras não apenas pelo seu funcionamento sintático (conforme prevê a gramática), mas, de modo mais amplo, pelo seu potencial de segmentação de estruturas e porções de um texto. De nosso ponto de vista, o critério sintático não é suficiente para capturar como a vírgula delimita estruturas e porções de um texto e, por este motivo organizamos em categorias que, ainda que perpassadas por um viés sintático, exemplificam de modo mais amplo determinadas articulações que a vírgula pode assumir, como explicitado no Quadro 5. Essas categorias estão organizadas em função de dois esquemas de emprego de vírgulas: em esquema simples e em esquema duplo.

Quadro 5. Classificação dos dados de vírgulas em esquema simples e duplo

Esquema simples	Esquema duplo
(a) Enumeração	(a) Deslocamento
(b) Deslocamento	(b) Encaixamento de termos ou orações subordinadas e coordenadas
(c) Outros casos	(c) Outros casos
(d) Coordenação de orações	
(e) Subordinação de orações	
(f) Elementos extraoracionais	

Fonte: elaboração própria.

Passamos a fornecer exemplos extraídos da amostra longitudinal de contextos de uso da vírgula em esquema simples e em esquema duplo a fim de exemplificar essa categorização. A começar pelos casos em esquema simples, consideremos as Figuras de 5 a 10 que contemplam, respectivamente, os casos listados de (a) a (f):³⁹

Figura 5. Exemplo de presença convencional da vírgula em esquema simples para o contexto “enumeração” (Texto Z08_5A_29F_04).

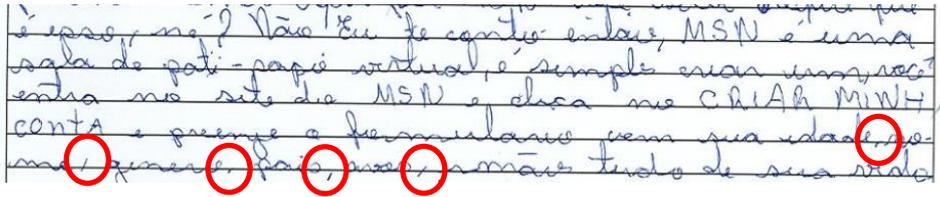
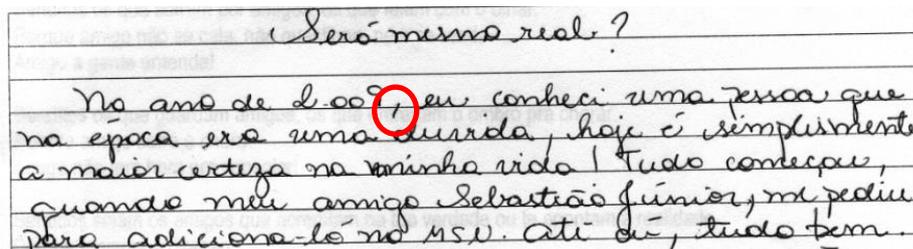


Figura 6. Exemplo de presença convencional da vírgula em esquema simples para o contexto “deslocamento” (Texto Z11_8B_04F_01).



³⁹ As transcrições de cada um dos trechos do texto da amostra longitudinal inseridos na dissertação podem ser encontradas ao final da dissertação em Anexos (Anexo B).

Figura 7. Exemplo de ausência não convencional da vírgula em esquema simples para o contexto “outros casos” (Texto Z11_8A_02F_01).

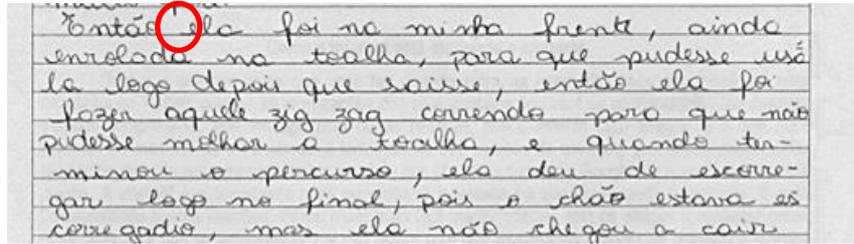


Figura 8. Exemplo de ausência não convencional da vírgula em esquema simples para o contexto “coordenação de orações” (Texto Z09_6B_34M_07).

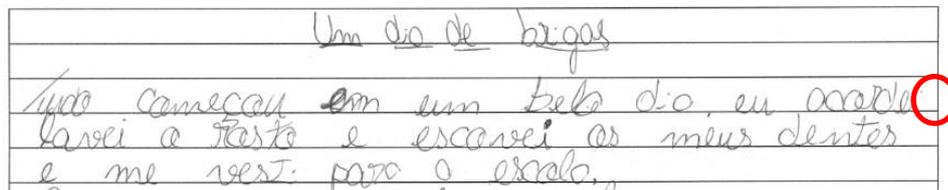


Figura 9. Exemplo de ausência não convencional da vírgula em esquema simples para o contexto “subordinação de orações” (Texto Z10_7D_02M_01).

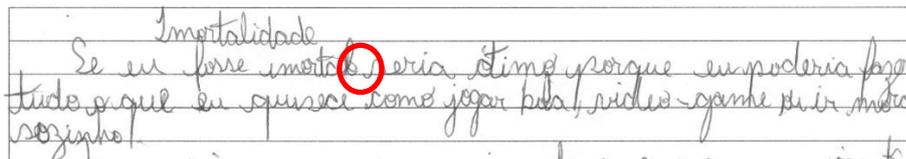
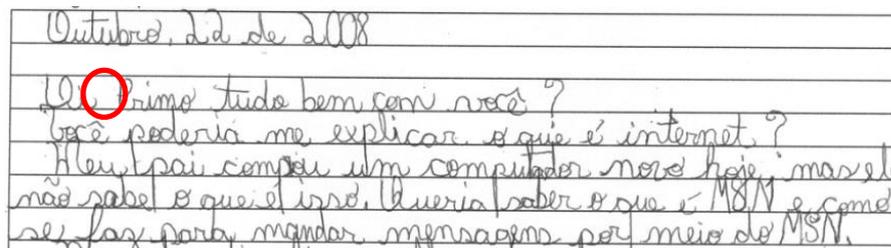


Figura 10. Exemplo de ausência não convencional da vírgula em esquema simples para o contexto “elementos extraoracionais” (Texto Z08_5D_02M_04).



As fronteiras de localização da vírgula em esquema simples, apresentadas de (a) a (f) no Quadro 5 foram sinalizadas com círculos. No exemplo da Figura 5, há fronteira de enumeração, pois há um conjunto de termos e/ou elementos listados: idade, nome, gênero, pais, avós e irmãos. Por sua vez, no exemplo da Figura 6, há uma fronteira em razão de estrutura deslocada, uma vez que o adjunto adverbial “No ano de 2009” encontra-se

deslocado em relação à oração principal “eu conheci uma pessoa”. No exemplo da Figura 7, há vírgula na fronteira da conjunção “então”, tipo de dado inserido neste trabalho na categoria “outros casos”. Na sequência, o exemplo da Figura 8 ilustra vírgula em uma fronteira de coordenação de orações em “eu acordei”. No que concerne ao exemplo da Figura 9, a fronteira onde se emprega a vírgula diz respeito à oração subordinada “Se eu fosse imortal”, que se encontra anteposta em relação à sua principal “seria ótimo”. Por fim, na Figura 10, apresenta-se exemplo da estrutura intitulada “elementos extraordinários”.⁴⁰ Especificamente, essa estrutura encontra-se na fronteira do termo “Oi”, pois este elemento se caracteriza como extraordinário.

No que tange aos usos de vírgulas em esquema duplo, como pode ser verificado a partir do Quadro 5, os dados foram organizados em função de suas evidências em três fronteiras: (a) deslocamento, (b) encaixamento de termos e/ou orações subordinadas e coordenadas e (c) outros. O exemplo da Figura 11 explicita caso de deslocamento em que são necessárias vírgulas em esquema duplo. O adjunto adverbial “dois anos depois” encontra-se fora de sua posição canônica de fim de oração, ou seja, está deslocado em relação à oração “Até que eu tive outro irmão”. Já na Figura 12, há exemplo de caso de encaixamento de “atriz e pediatra” – estrutura sinalizada por duplas vírgulas pelo aluno.

Figura 11. Exemplo de ausência não convencional da vírgula em esquema duplo para o contexto “deslocamento” (Texto Z11_8E_33M_01).

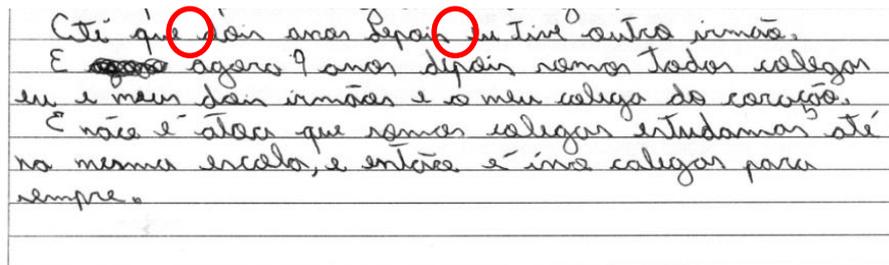
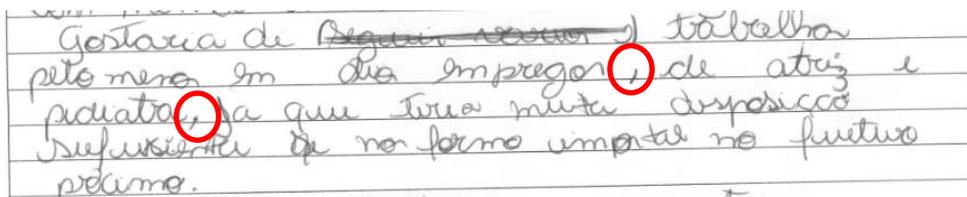


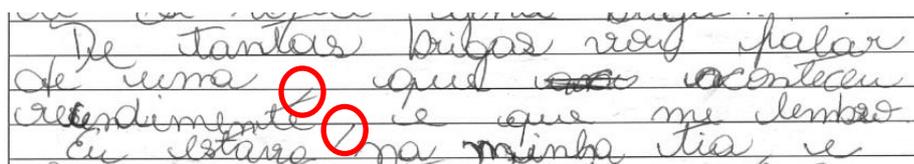
Figura 12. Exemplo de presença convencional da vírgula em esquema duplo para o contexto “encaixamento de termos e/ou orações subordinadas e coordenadas” (Texto Z10_7A_09F_01).



⁴⁰ Para a categoria “elementos extraordinários” do esquema simples, organizamos dados em que vírgulas são empregadas em fronteiras de elementos extraordinários, como olá, oi, tudo bem, tchau, beijos, abraços, aí, né.

Em (c), “outros casos” em esquema duplo, foram identificadas apenas duas situações específicas de uso da vírgula: contextos em que esse sinal não se enquadrava nem em casos de deslocamento, nem em casos de encaixamento. A título de exemplificação, considere-se a Figura 13, em que há a delimitação dupla de vírgulas do trecho “que aconteceu recentemente”. De nosso ponto de vista, não deveria haver duplas vírgulas na fronteira em questão, pois “que aconteceu recentemente” não configura uma informação extra, isto é, uma oração adjetiva explicativa que é acessória ao texto, mas sim uma oração adjetiva restritiva. A partir da leitura do trecho, depreende-se que a informação “que aconteceu recentemente” delimita e especifica o momento em que um determinado evento ocorreu (a briga entre o aluno e um colega).

Figura 13. Exemplo de presença não convencional da vírgula em esquema duplo para o contexto “outros” (Texto Z09_6C_23F_07).



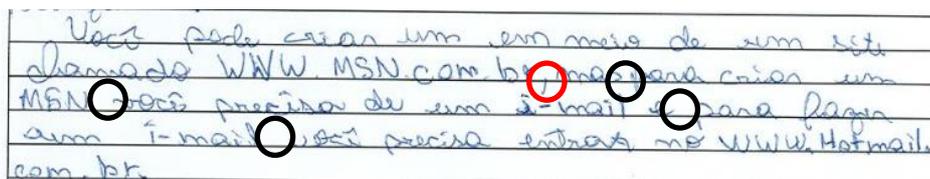
Até este momento, fornecemos majoritariamente exemplos de uso da vírgula em esquema simples e em esquema duplo apenas para os casos em que ou há presença convencional desse sinal de pontuação ou há sua ausência não convencional, exceto pelo exemplo fornecido para a categoria “outros” em esquema duplo. Os casos de presença não convencional da vírgula foram identificados e levantados separadamente, haja vista que, se comparados aos demais, estes não configuram contextos para os quais há possibilidade de haver ou não vírgula em um determinado contexto previsto. Assim, organizamos esse subconjunto de dados em uma categoria geral intitulada “Em demais fronteiras sintáticas”.⁴¹ Um exemplo de presença não convencional da vírgula é apresentado na Figura 4 na seção anterior.

Os exemplos apresentados para cada um dos contextos de emprego de vírgulas deixam entrever a diferença existente da natureza entre cada um dos esquemas: simples e duplo. Dada essa diferença, a quantificação de dados de vírgulas para as categorias de (a) a (f) em esquema simples e de (a) a (c) em esquema duplo não se deu de forma similar, haja vista que

⁴¹ Exemplos de vírgulas em demais fronteiras sintáticas são: vírgula entre a) sujeito e predicado, b) predicado e adjuntos ou complementos, c) no meio de adjuntos, complementos, entre outros.

em cada esquema existem possibilidades e modos diferentes de se empregar a vírgula. Em casos de esquema simples, por exemplo, utilizamos apenas uma vírgula na fronteira direita do enunciado. Contudo, em contextos de esquema duplo, ambas as fronteiras, direita e esquerda, são segmentadas pela vírgula. Consideremos a Figura 14, que contém, em um mesmo parágrafo, fronteiras em que há uso da vírgula em esquema simples e em esquema duplo.

Figura 14. Exemplo de presença convencional de vírgula em esquema simples e ausência não convencional de vírgula em esquema duplo da vírgula (Texto Z08_5A_12M_04).



Sobre os dados em esquema simples, sua quantificação se deu com base na oposição entre a presença (convencional e não convencional) da vírgula e sua ausência (não convencional), o que implica dizer que há apenas duas possibilidades para a contagem de ocorrências: há ou não há vírgulas.⁴² Portanto, a vírgula que antecede “mas” em “Você pode criar um em meio de um site chamado WWW. MSN.COM.BR, mas [...]”, configura apenas **um** dado convencional porque a vírgula desempenha o papel de delimitação de coordenação de orações por meio de “mas”.

Usos de vírgulas em esquema duplo possibilitam dois modos de contagem e a escolha de um em detrimento de outro se dá em função do ponto de vista do pesquisador frente à natureza do esquema duplo. Se optamos por uma quantificação binária, tal qual para o esquema simples, consideramos apenas a presença ou a ausência de vírgula nas fronteiras da estrutura dupla e não o funcionamento da estrutura em si. Assim, em casos de deslocamento como “para criar um MSN”, seriam contabilizados **dois** dados de vírgulas não convencionais pela ausência (conforme sinalizado pelos círculos em preto no exemplo), pois o aluno deixa de utilizar o sinal de pontuação na fronteira direita e na fronteira esquerda do enunciado. O mesmo raciocínio se aplica para o trecho deslocado “para fazer um i-mail”. Contudo, se consideramos, como viemos fazendo até o momento, que há diferença entre o funcionamento do esquema duplo em relação ao esquema simples, não podemos proceder exatamente do mesmo modo na quantificação. Quando assumimos que a natureza do esquema duplo é

⁴² E para o caso da presença não convencional, como anunciado, a contagem também reside em verificar a existência de vírgulas em contextos não previstos.

diferente, colocamos em evidência que “está em jogo” a estrutura linguística em si: sua constituição, por natureza, leva ao emprego de duplas vírgulas. É característica haver um conjunto de arranjos possíveis de uso da vírgula para estruturas em esquema duplo. Nossa decisão metodológica consiste em considerar a última opção para contagem desse tipo de dado, pois, para além do tipo de uso da vírgula, é interesse deste trabalho avaliar em quais estruturas linguísticas seu uso se instaura.

Tendo em vista a escolha metodológica ora explicitada, estabelecemos quatro possibilidades de uso de vírgulas para estruturas que requerem uso duplo desse sinal de pontuação: 0-0, 0-1, 1-0 e 1-1. No quadro 6, com base em tipologia elaborada por Soncin (2008), sintetizamos o significado de cada um dos pares ora mencionados. Assim, casos em (a), (b) e (c), configuram **uma** ocorrência de uso não convencional da vírgula enquanto o caso em (d) configura **uma** ocorrência de uso convencional. A título de exemplificação, o dado em “para criar um MSN”, foi contabilizado como **um** dado não convencional de vírgulas, e, posteriormente, dentre as possibilidades do arranjo, classificado na categoria 0-0, pois o aluno não usa vírgulas em ambas as fronteiras do enunciado. A mesma quantificação foi feita para o dado “para fazer um i-mail”.

Quadro 6. Tipologia do emprego da vírgula em esquema duplo

Código	Tipo de uso	Descrição das ocorrências da vírgula
0-0	Não convencional	Ausência da vírgula nas fronteiras direita e esquerda
0-1	Não convencional	Presença da vírgula apenas na fronteira direita
1-0	Não convencional	Presença da vírgula apenas na fronteira esquerda
1-1	Convencional	Presença da vírgula nas fronteiras direita e esquerda

Fonte: adaptado de Soncin (2009).

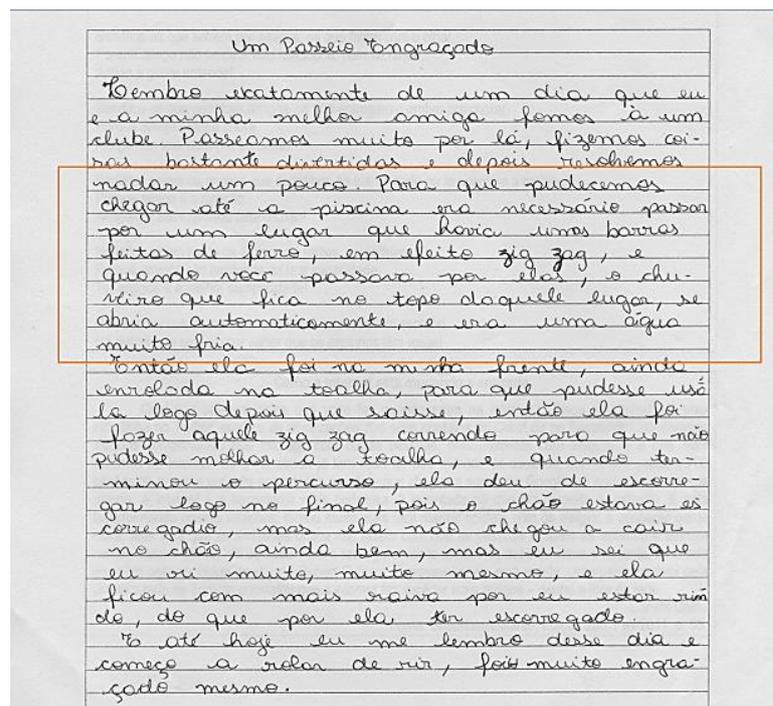
No que tange ainda aos procedimentos adotados para organização dos dados longitudinais, faz-se necessário problematizar o tratamento adotado durante a etapa de classificação dos dados de vírgulas em esquema duplo (contexto de (a) ao (c) no Quadro 5).

Conforme procuramos explorar a partir de um texto (Figura 15), observamos possibilidade de classificação dos dados entre duas categorias: (i) deslocamento e (ii) encaixamento de termos e/ou orações subordinadas e/ou coordenadas. Em outros termos, no processo de identificação e classificação dos dados de vírgulas em esquema duplo, era possível considerar, para uma mesma ocorrência, duas possibilidades de classificação: (i) e (ii). Isso se deu, particularmente, pela própria organização dos textos dos alunos. Os textos de

tipologia relato que fazem parte de nossa amostra longitudinal possuem, em certa medida, uma organização muito próxima daquela observada para textos falados. Dentre os indícios que comprovam essa afirmação, destacamos usos das conjunções “mas” e “e”, no texto abaixo, que orientam movimentos da organização tópica semelhantes àqueles de enunciados falados, delimitando momentos de continuidade e descontinuidade do texto.

Diante do cenário, elencamos as possibilidades de análises nos contextos para os quais esse desafio emergiu e observamos, a partir de tais possibilidades, qual decisão metodológica tomar. Observamos o funcionamento do texto e as relações de sentido entre suas partes para definir o que era deslocamento e/ou encaixamento de orações coordenadas. Para ilustrar essa questão, analisemos o texto abaixo, produzido por um aluno no 9º ano.

Figura 15. Exemplo de contextos de vírgulas em esquema duplo que geram dificuldades classificatórias (Texto Z11_8A_02F_01).



Do segundo parágrafo do texto (destacado), chamamos atenção para o seguinte trecho: “Para que pudéssemos chegar até a piscina era necessário passar por um lugar que havia umas barras feitas de ferro, em efeito zig zag, e **quando você passava por elas**, o chuveiro que fica no topo daquele lugar, se abria automaticamente, e era uma água muito fria”. Identificamos quatro partes nesse trecho, nomeadas por A, B, C e D, as quais mantêm entre si relações hierárquicas, sistematizadas em (12) e (13).

(12) Possibilidade de *deslocamento*:

[Para que pudecemos chegar até a piscina era necessário passar por um lugar que havia umas barras feitas de ferro, em efeito zig zag,]A [e] [**quando você passava por elas,**]C [o chuveiro que fica no topo daquele lugar, se abria automaticamente,]B [e era uma água muito fria]D

(13) Possibilidade de *encaixamento de oração subordinada*:

[Para que pudecemos chegar até a piscina era necessário passar por um lugar que havia umas barras feitas de ferro, em efeito zig zag,] A [e [**quando você passava por elas,**]C o chuveiro que fica no topo daquele lugar, se abria automaticamente,]B [e era uma água muito fria] D

A estrutura em questão “quando você passava por elas” é uma oração subordinada adverbial temporal que se encontra após a partícula “e”. Interessa destacar que, embora tenhamos destacado apenas essa estrutura, o ponto chave para a decisão entre a classificação em (12) ou em (13) reside no olhar para a organização do texto como um todo. Não é suficiente olhar para a estrutura, em termos de sua organização sintagmática, mas também para a hierarquização entre essas estruturas. Em uma primeira leitura, “quando você passava por elas”, poderia configurar um deslocamento, como sinalizado em (12), pois poderia ser afirmado que a oração funciona como um marcador temporal de um evento e a ordem sintática direta da Língua Portuguesa prevê que os marcadores temporais sejam inseridos ao final de orações. Nessa leitura, olha-se apenas para as relações adjacentes entre estruturas e seus possíveis movimentos na oração. Adotar a classificação de deslocamento como em (12), no entanto, seria ignorar, de nossa perspectiva, o funcionamento sintático-semântico do texto, pois a noção de *escopo* é essencial, nesse contexto, para interpretarmos que está em questão a coordenação de orações com encaixamento.

A segunda possibilidade de interpretação, em (13), é a que defendemos. No funcionamento de dois blocos (A) e (B), “quando você passava por elas” não é apenas um encaixamento que se encontra deslocado na oração, mas um encaixamento cujo escopo é a estrutura imediatamente precedente a ela: “umas barras de ferro, em efeito zig zag”. Caso a estrutura fosse considerada como deslocada e inserida após B, haveria perda da noção de que se trata de uma coordenação de dois eventos, sendo a primeira oração coordenada (e não a segunda) o *escopo* da oração encaixada.

Decisão metodológica semelhante foi tomada frente aos demais dados da amostra que continham ocorrências dessa natureza em esquema duplo de vírgulas. Essa classificação tem consequências metodológicas tanto para o levantamento sintático, quanto para a discussão

prosódica que se pretende promover no capítulo 3. Do ponto de vista sintático, a escolha de uma ou outra classificação interfere diretamente na quantificação dos dados e, como consequência, influencia na delimitação de tendências e regularidades do material. Do ponto de vista prosódico, há efeitos para a interpretação dos dados, pois, conforme será discutido no Capítulo 3, observamos motivações prosódicas diferentes para empregos de vírgula em fronteira de deslocamento ou em fronteira de encaixamento.

Explicitadas as dificuldades quanto à identificação de estruturas linguísticas relevantes para classificação dos usos de vírgulas em esquema duplo e as decisões metodológicas adotadas, passamos a explicitar os procedimentos quantitativos.

Ao final do processo de identificação e levantamento, os dados foram submetidos à análise estatística. Considerando-se que as variáveis deste estudo são quantitativas, realizou-se uma descrição das frequências absolutas e percentuais, das médias e do desvio padrão dos dados em questão. Em etapa posterior à estatística descritiva, a análise de normalidade dos dados levou à realização de testes de hipótese de ANOVA (F) e de KRUSKAL WALLIS (H).⁴³ Esses testes foram executados com o objetivo de verificar se havia distinção entre as médias de ocorrência entre as categorias convencional e não convencional do emprego da vírgula.

Em contextos para os quais diferenças entre os tipos de emprego da vírgula foram atestadas, foram realizados testes de associação a fim de investigar se as variáveis (a) estrutura sintática, (b) estrutura prosódica e (c) anos de escolarização se associavam com a variável (d) tipo de uso da vírgula. Dois foram os testes de hipótese de associação utilizados: Quiquadrado (χ^2) e G-Williams (G).⁴⁴ Para realização dos testes, adotamos o valor de 5% de nível de significância e de 95% de nível de confiança. Nos casos em que se verificou associação, foi calculado o Coeficiente de Contingência de Pearson para investigar se as associações entre as variáveis se dava de modo fraco, moderado ou forte. Além disso, utilizou-se também a medida de associação Razão de Prevalência (RP), que se caracteriza por evidenciar em que medida uma determinada variável é predominante em relação às demais variáveis em uma amostra.

⁴³ O teste paramétrico de ANOVA (F) é utilizado quando se observa normalidade dos dados. Em contextos em que a normalidade dos dados não pôde ser atestada, aplicou-se o teste não-paramétrico de KRUSKAL WALLIS (H).

⁴⁴ O teste de Quiquadrado (χ^2) foi aplicado em contextos em que os valores esperados eram iguais ou superiores a 5. Quando esta condição não era satisfeita, foi aplicado o Teste G-Williams (G), que é similar ao teste de Quiquadrado (χ^2).

As variáveis deste estudo que apresentaram diferença significativa entre si (valor- $p < 0,05$ ⁴⁵) foram submetidas aos Testes de Post-Hoc de Bonferroni, Tukey e de Student-Newman-Keuls,⁴⁶ que especificaram em quais contextos as diferenças se estabeleciam. Por fim, destacamos que os softwares utilizados para a realização dos procedimentos estatísticos descritos foram: Minitab 17, Excel 2010 e 2013, BioEstat 5.3 e o Portal Action.

2.4 Procedimentos para análise de fronteiras prosódicas no uso de vírgulas

Neste trabalho, investigamos também as fronteiras prosódicas relacionadas aos diferentes empregos da vírgula, pois, como sinalizado, interessa-nos delimitar quais domínios prosódicos podem estar relacionados à fronteira do uso da vírgula em textos do EFII. Passamos a tratar dos procedimentos quanti-qualitativos mobilizados para identificar e levantar fronteiras prosódicas e para interpretar os dados obtidos à luz do quadro teórico adotado.

Uma vez identificadas as fronteiras sintáticas de uso de vírgulas, procedemos ao levantamento de quais constituintes prosódicos, propostos pelo modelo de Fonologia Prosódica de Nespor e Vogel (1986), estariam relacionados a essas fronteiras. Além da quantificação inicial das fronteiras de I e de ϕ relacionadas ao emprego da vírgula, foi necessário também proceder a duas diferentes etapas, de natureza qualitativa, que envolveram a análise e a interpretação dos dados sob a luz dos quadros teóricos que sustentam esta pesquisa. Por isso, consideramos que a análise prosódica dos dados é de natureza quanti-qualitativa.

Na primeira etapa, tendo em vista os algoritmos de formação de constituintes prosódicos, identificamos as fronteiras dos domínios de I e de ϕ (cf. Capítulo 1) como relevantes para estabelecer relação com as vírgulas presente/ausentes nas estruturas analisadas. Diante das especificidades de cada um desses domínios, procedemos à análise de base qualitativa, de modo a identificar, inicialmente, a fronteira de qual domínio prosódico coincidia com a fronteira sintática em que havia emprego convencional e não convencional da vírgula. Com o propósito de ilustrar a relação estabelecida entre uma fronteira sintática e uma fronteira prosódica, considerem-se as Figuras 16 e 17.

⁴⁵ O valor de P ou P-value é um valor calculado para verificar a probabilidade de uma hipótese nula, previamente estipulada, ser verdadeira ou não. Nos nossos estudos, foi estabelecido nível de significância $p < 0,05$.

⁴⁶ Testes de Post-Hoc são utilizados para comparação de pares de dados em uma amostra com o propósito de investigar em quais desses pares há evidências de diferenças.

Figura 16. Exemplo de fronteira prosódica de I (Texto: Z08_5A_29F_04).

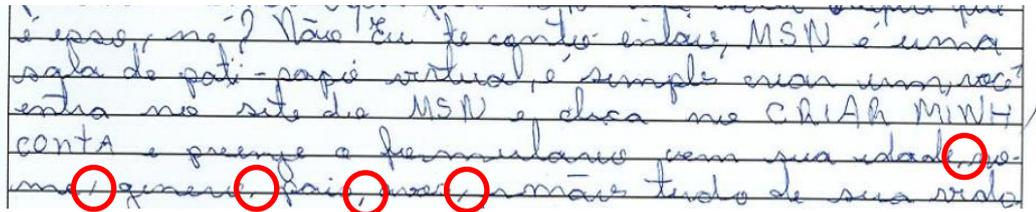
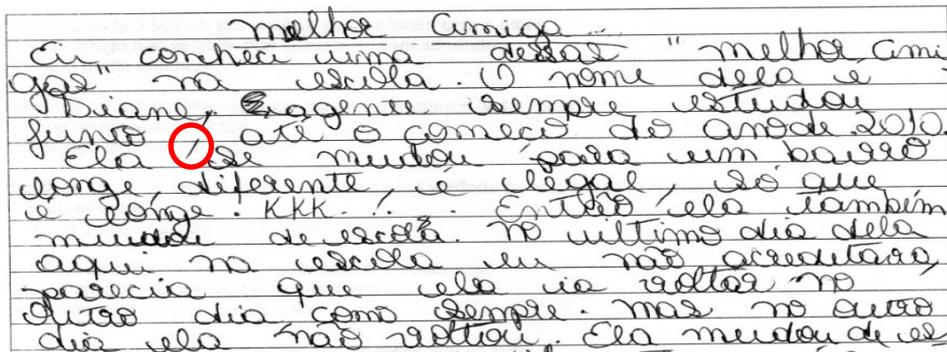


Figura 17. Exemplo de fronteira prosódica de ϕ (Texto: Z11_8D_17F_01).



Em relação à Figura 16, podemos verificar presença convencional da vírgula em esquema simples na fronteira sintática de enumeração. Com base no algoritmo de formação de I, a fronteira de cada um dos itens enumerados, isto é, [idade], [nome], [gênero], [país], [avós] e [irmãos] corresponde a diferentes Is, pois, cada um desses itens, segundo a teoria fonológica, corresponde a Is independentes (cf. descrição (14)). Em contrapartida, na Figura 17, há exemplo de fronteira prosódica de ϕ . A vírgula é inserida em uma fronteira não reconhecida sintaticamente: antes de adjunto adverbial (até o começo do ano de 2010) que se encontra em posição canônica e, portanto, não deveria ser sinalizado por vírgula. Em termos prosódicos, há formação de ϕ porque no trecho “A gente sempre estudou junto” não forma, por si só, uma I independente, visto que a oração é interrompida em momento em que a informação não está completa, pois falta a informação temporal (“até o começo do ano de 2010”) para sua conclusão (cf. descrição em (15)).

(14) [e preenhe o formulário com sua idade] I [nome] I [gênero] I [país] I [avós] I [irmãos] I [tudo de sua vida] I

(15) [(Agente) ϕ (sempre) ϕ (estudou junto),] ϕ [(até o ano) ϕ [de 2010) ϕ] I

Na segunda etapa do trabalho, as fronteiras prosódicas foram quantificadas com o intuito de identificar regularidades acerca de domínios prosódicos relacionados às fronteiras de emprego de vírgulas. Finalmente, em face à quantificação e descrição dos dados,

ancoramo-nos em trabalhos que tratam do fraseamento prosódico do Português Brasileiro (TENANI, 2002; FERNANDES, 2007; SERRA, 2009) para analisar em que medida a configuração prosódica dos enunciados falados contribui para a interpretação de dados de vírgulas em textos escritos do EFII.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE LONGITUDINAL DO USO DE VÍRGULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II

O objetivo central deste capítulo é apresentar, descrever e analisar longitudinalmente, do ponto de vista sintático e prosódico, tendências e regularidades quanto aos empregos de vírgulas em textos do EFII. Exploramos evidências da atuação do sinal de pontuação, apontando fronteiras sintáticas e prosódicas mais relevantes para descrição do emprego da vírgula de uma perspectiva longitudinal. Assim, o capítulo divide-se em três principais seções. Em 3.1, há discussão sobre características gerais sintáticas e prosódicas do emprego convencional e não convencional da vírgula. Adiante, em 3.2, contemplamos discussão sobre aspectos sintáticos e prosódicos relacionados apenas a uma categoria de emprego da vírgula: o esquema simples. Dedicamos uma subseção (cf. 3.2.1) para tratar especificamente de motivações prosódicas que se referem à presença não convencional de vírgulas. Por fim, na seção 3.3, tratamos de questões sintáticas e prosódicas que perpassam os casos de vírgulas em esquema duplo.

3.1 Características longitudinais e prosódicas da vírgula: aspectos gerais

Nesta seção, descrevemos regularidades e tendências gerais do emprego convencional e não convencional da vírgula (ausência/presença), analisando longitudinalmente a distribuição dos usos da vírgula e os principais domínios prosódicos relacionados a eles. Iniciamos o percurso descrevendo de modo longitudinal a distribuição dos dados de vírgula na amostra. Para tanto, consideremos a Tabela 1, na qual é apresentado um panorama geral quantitativo das frequências absolutas e percentuais obtidas no processo de identificação dos diferentes tipos de ocorrências de vírgulas – convencional ou não convencional - com base em levantamento realizado a partir de normas para emprego da vírgula em Bechara (1999).

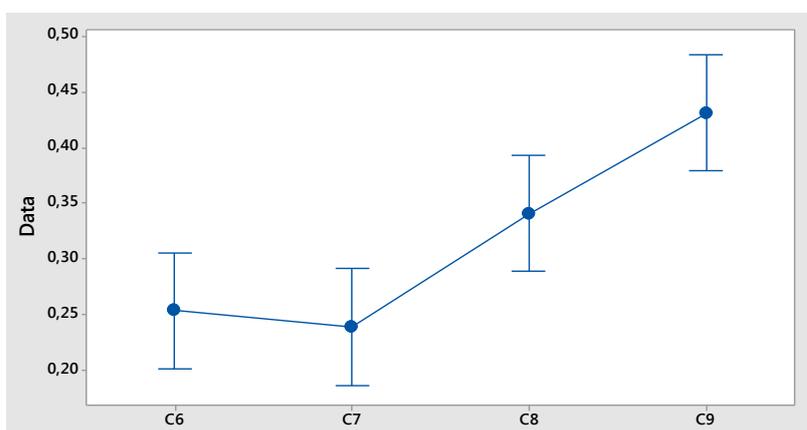
Tabela 1. Total de vírgulas convencionais e não convencionais por ano letivo

Anos letivos	C (%)	NCA (%)	NCP (%)	TOTAL (%)
6º ano	219 (27)	544 (66)	61 (7)	824 (100)
7º ano	191 (24)	549 (70)	50 (6)	790 (100)
8º ano	374 (42)	461 (52)	54 (6)	889 (100)
9º ano	661 (45)	678 (47)	114 (8)	1453 (100)
TOTAIS	1445 (37)	2232 (56)	279 (7)	3956 (100)

Fonte: elaboração própria.

C: uso convencional; NCA: uso não convencional por ausência; NCP: uso não convencional por presença.

Da Tabela 1, destacamos o trabalho com 3956 ocorrências de tipos de uso da vírgula, sendo que 37% da amostra é constituída por ocorrências convencionais, 56% de empregos não convencionais pela ausência e apenas 7% de empregos não convencionais pela presença. Portanto, a quantificação dos dados indica que os usos não convencionais de emprego de vírgulas constituem mais da metade de dados da amostra de textos analisada (63%). Discorreremos, na sequência, em detalhes, as principais tendências para cada um dos tipos de emprego da vírgula, tendo em vista o tempo de escolarização. Em princípio, apresentamos o Gráfico 1, com distribuição anual da presença *convencional* da vírgula.

Gráfico 1. Médias de usos convencionais da vírgula por ano letivo com intervalo de confiança de 95%

Fonte: elaboração própria.

C: usos convencionais da vírgula; 6, 7, 8 e 9: anos letivos do EFII.

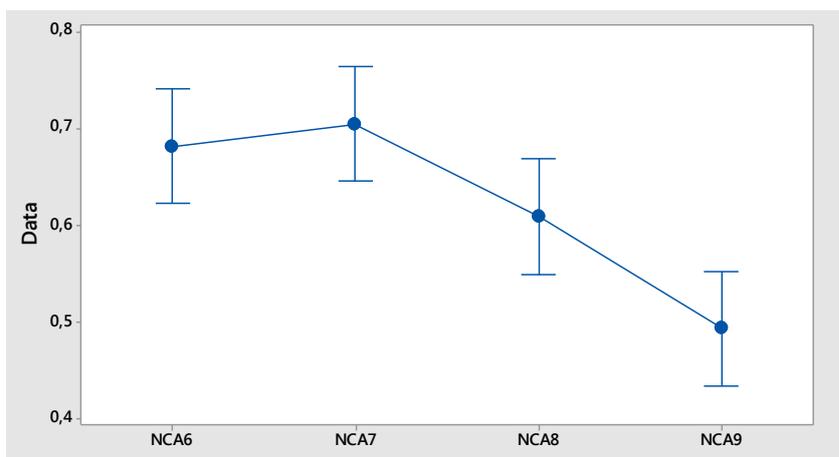
Considerando-se os valores da média e do erro padrão (EP)⁴⁷ de cada ano letivo, podemos destacar que a primeira regularidade observada para os usos *convencionais* no EFII é a de que os alunos empregam vírgulas convencionais, isto é, de acordo com o conjunto de

⁴⁷ O Erro Padrão ou também chamado Desvio Padrão da Média fornece a informação da possível variação da média.

regras sintáticas ensinadas pela escola, com maior frequência a cada ano letivo (exceto se considerarmos a média do 7º ano) de acordo com o Gráfico 1. A partir do Gráfico 1, observamos que, no 6º ano, a média de emprego é de 0,25 (EP:0,16); no 7º, por sua vez, a média decresce para 0,23 (EP:0,19); no 8º, a média aumenta para 0,34 (EP:0,26) e, por fim, no 9º ano, a média aumenta novamente, desta vez, para 0,43 (EP:0,20) – quase duas vezes mais em comparação ao 6º ano.

Antes de discutirmos, do ponto de vista linguístico, como interpretamos essa tendência para a presença convencional da vírgula, consideremos também as médias de distribuição da *ausência não convencional da vírgula* no EFII. A justificativa em apresentarmos as médias de distribuição dessas duas categorias de emprego de vírgula para, posteriormente, explicitarmos como interpretamos esses dados reside no fato de as categorias em questão apresentarem comportamento inverso quando comparamos sua distribuição. Consideremos o Gráfico 2.

Gráfico 2. Médias dos usos não convencionais pela ausência da vírgula por ano letivo com intervalo de confiança de 95%



Fonte: elaboração própria.

NCA: usos não convencionais pela ausência; 6, 7, 8 e 9: anos letivos do EFII.

No que diz respeito aos dados não convencionais pela ausência, verificamos no Gráfico 2 que, em contraposição aos resultados do emprego convencional das vírgulas, as médias diminuem de um ano letivo ao outro, com exceção da média do 7º ano, em que há um pequeno aumento do não emprego convencional da vírgula. Partindo do Gráfico 2, temos que, no 6º ano, a média é de 0,68 (EP: 0,20); no 7º, ela aumenta para 0,70 (EP: 0,22); no 8º ano, identificamos queda da média (0,60 e EP: 0,28) e, finalmente, no 9º ano, há diminuição da média novamente (0,49 e EP: 0,22).

Para além da descrição feita em função dos dados dos Gráficos 1 e 2, objetivamos explicitar como a informação quantitativa se traduz, de nosso ponto de vista, em questões de natureza qualitativa, porque nos permite atestar, em parte, a hipótese inicial de que contato com o ensino da pontuação, em especial nos anos finais do EFII, gera mudanças no modo como os alunos utilizam a vírgula. Para chegarmos a essa discussão, no entanto, um primeiro ponto a ser destacado é o fato de os resultados apresentados possibilitarem a emergência de diferentes (e também distantes) leituras.

Em decorrência do olhar do pesquisador e/ou profissional de Língua Portuguesa, o resultado de que a ausência não convencional de vírgula emerge de modo mais recorrente na amostra pode ser interpretado de distintas formas. Em perspectivas mais tradicionais de ensino/aprendizagem, a regularidade observada poderia acentuar a emergência do discurso do déficit, que é, por vezes, veiculado pela instituição escolar. Há um movimento das instituições escolares ou de órgãos relacionados à educação de disseminação da ideia de que os alunos chegam ao final do EFII sem saber ler e escrever (o que inclui o “não” saber pontuar) em função das notas (em geral, baixas) em exames nacionais que avaliam a proficiência dos estudantes em leitura e em escrita, como o SARESP e a Prova Brasil, por exemplo.

Afastamo-nos da ideia veiculada pelo discurso do déficit educacional, pois acreditamos ser restrito conceber que não há avanços quanto à aquisição da pontuação no EFII. Por essa razão, propomos outra interpretação para os resultados decorrentes dos Gráficos 1 e 2: a predominância da média de empregos não convencionais pela ausência da amostra não é sinal de que as normas gramaticais para emprego de vírgula não são adquiridas ao final do ciclo (EFII), pois, se assim o fosse, elas não estariam gradativamente diminuindo ano a ano. Mais do que isso, defendemos que o resultado consiste em efeito da circulação dos alunos por práticas letradas institucionais (CORRÊA, 2004), sobretudo, aquelas relacionadas mais diretamente ao emprego da pontuação.

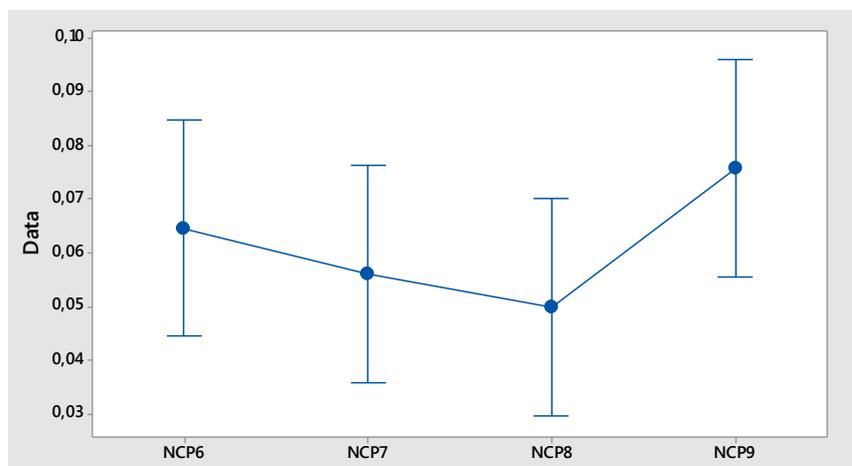
Conforme os alunos avançam no tempo de escolarização, mais tempo têm de contato com práticas letradas de escrita, podendo isso ser refletido de diferentes formas em sua escrita. Os Gráficos 1 e 2 ilustram bem a afirmação: quanto mais ao final do EFII (quando a pontuação tende a ser trabalhada), mais os resultados sobre emprego da vírgula se modificam, demonstrando, assim, que os alunos não estão alheios às práticas letradas sobre pontuação apresentadas pela instituição escolar nos últimos anos do EFII. Como efeito de serem perpassados por essas práticas, surge a flutuação entre as médias de emprego da vírgula convencional e não convencional no 9º ano, sugerindo possível tentativa dos alunos em se

adequarem às normas da instituição escolar que lhes apresenta e privilegia um conjunto de regras sintáticas para emprego da vírgula.

Não estamos a defender que o contato com práticas letradas institucionalizadas não deve acontecer ou que elas trazem um efeito negativo para o processo de aquisição da pontuação. O que estamos pontuando é que é inevitável que o contato com elas traga efeitos para as produções textuais dos alunos. Cabe ao pesquisador, avaliar como interpretará os efeitos. Se avaliados os dados de vírgula da perspectiva do erro/acerto ou do desvio, pouca abertura há para considerar as possíveis hipóteses do aluno sobre a linguagem em função das práticas letradas institucionais nas quais ele está imerso. Por outro lado, se considerarmos que as mudanças ora observadas decorrem da circulação dialógica dos alunos por práticas letradas institucionais como propõe Corrêa (2004), podemos compreender que Gráficos como 1 e 2 explicitam supostamente o conflito que se instaura na linguagem entre o que o aluno já conhece de sua experiência com a língua enquanto falante em contraponto com aquilo que lhe é apresentado como novo pela instituição escolar.

Em relação aos *usos não convencionais pela presença* – ou o que aqui também nomeamos de presença não convencional da vírgula -, optamos por explorá-los à parte em relação aos demais tipos de uso da vírgula investigados porque sua natureza e distribuição longitudinal demonstraram-se serem distintas frente a demais tipos de uso da vírgula abordados. De acordo com a Tabela 1, há apenas 279 dados (7%) de presença não convencional da vírgula na amostra longitudinal, o que já indica que esse tipo de ocorrência é menos frequente de ser observado nos textos escolares. Consideremos o Gráfico 3, que apresenta a distribuição, por ano letivo, das médias dos usos não convencionais pela presença.

Gráfico 3. Médias do uso de vírgulas não convencionais por ano letivo com intervalo de confiança de 95%



Fonte: elaboração própria.

NCP: usos não convencionais pela presença; 6 a 9: anos letivos do EFII.

Em relação às demais categorias exploradas, os dados não convencionais pela presença apresentam distribuição distinta. Em termos descritivos, suas médias apresentadas no Gráfico 3, seguidas do erro padrão, apontam que, do 6º ao 8º ano, há diminuição do emprego da vírgula nessa fronteira, pois, no 6º ano, a média é de 0,06 (0,08), no 7º, 0,05 (0,05) e, no 8º, 0,04 (0,08). Porém, inesperadamente, ao chegar ao 9º ano, os alunos tendem a utilizar mais vírgulas não convencionais pela presença, fato que é comprovado pela média do 9º ano, que é a maior em relação a todas as outras (0,07 e erro padrão 0,08).

Frente à diferença observada quanto à distribuição das médias em cada ano letivo, realizamos o teste de hipótese de ANOVA para investigar se havia diferença significativa, do ponto de vista estatístico, entre as médias e, em caso afirmativo, para quais contextos. Cabe ressaltar que o teste foi executado para apenas 200 textos da amostra, pois somente 50 dos 62 alunos da pesquisa tiveram ocorrências de usos não convencionais pela presença da vírgula em seus textos. O resultado do teste de ANOVA apresentado na Tabela 2 indicou haver amparo estatístico para afirmar que há diferença significativa entre as médias anuais.

Tabela 2. Teste F para verificar associação entre ano letivo e usos não convencionais pela presença da vírgula

	F	valor-p
Uso não convencional pela presença	6,72	0,000
Anos letivos		

Fonte: elaboração própria.

Uma vez atestada a associação entre o ano letivo e o emprego não convencional pela presença da vírgula, realizamos o teste de Post Hoc (Tukey) com o objetivo de obter pistas sobre qual (is) ano (s) letivo (s), em específico, os alunos empregam a vírgula de modo distinto. Os resultados apontaram que o 9º ano é o contexto em que mudanças quanto ao emprego do sinal de pontuação de forma não convencional pela presença se instauram de modo mais significativo, como ilustrado na Tabela 3.

Tabela 3. Teste de Post Hoc para investigar a existência de diferenças de uso não convencional por presença da vírgula em cada ano letivo

Anos letivos	valor-p
6-7	n/s*
6-8	n/s*
6-9	0,000
7-8	n/s*
7-9	0,000
8-9	0,000

Fonte: elaboração própria.

* n/s: contextos em que a diferença entre as médias dos tipos de emprego da vírgula não foram significativas.

Se consideradas as categorias uso não convencional pela presença *versus* usos convencionais e usos não convencionais pela ausência, observamos distinção no comportamento das médias anuais. Entretanto, os resultados das categorias se aproximam haja vista que, pelas Tabelas 2 e 3, é reforçada a hipótese de que o contato com informação letrada sobre pontuação, no final do EFII, desencadeia mudanças no modo como alunos empregam vírgulas em seus textos escritos, haja vista o comportamento da média de usos não convencionais pela presença no 9º ano. Assim, há evidências que confirmam uma das hipóteses iniciais deste trabalho. Nas próximas seções (3.2 e 3.3), exploramos outros dados que nos direcionam para similar interpretação.

Os usos não convencionais pela presença se destacam dos demais, porque, além da questão sobre contato com informação letrada, outro possível fator pode levar ao aumento dos dados no 9º ano: o trabalho com a tipologia argumentativa. Soncin (2014), ao analisar textos argumentativos do 9º ano, chegou à informação de que os alunos tendem a empregar vírgulas não convencionais pela presença em fronteiras onde, por hipótese, na organização prosódica de enunciados falados, poderiam ser identificados acentos frasais.⁴⁸ Desse modo, a autora

⁴⁸ Os acentos frasais de uma cadeia linguística podem indicar, entre outros fatores, quais elementos da cadeia sobre o qual o acento incide podem ter sido focalizados, enfatizados ou realçados, isto é, qual elemento pode ter recebido alguma proeminência.

concluiu que essa categoria de uso da vírgula é um recurso gráfico utilizado potencialmente pelos alunos como forma de conferir destaque, ênfase e/ou realce a determinadas fronteiras de enunciados, estabelecendo relações de sentido entre um conjunto de informações do texto. Mais adiante, na seção 3.2.1, retomamos a constatação para desenvolver a ideia de como os casos em questão contribuem para a construção das relações de sentido em um texto na medida em que podem denotar ênfases, destaques e realces de fronteiras.

Por ora, passamos a tratar de outra questão de igual relevância para este trabalho: a distribuição longitudinal dos principais domínios prosódicos relacionados às fronteiras de usos convencionais e não convencionais de vírgulas. Como argumentamos no Capítulo 1, não é possível discutir sobre pontuação sem considerar as diversas esferas da multidimensionalidade do sistema de pontuação (CHACON, 1998). Retomando a proposta deste trabalho, propomos estabelecer relação entre duas faces da pontuação: o aspecto sintático e o fônico. Desse modo, a partir da identificação e descrição longitudinal das fronteiras sintáticas de emprego da vírgula, chegamos também às fronteiras prosódicas que poderiam coincidir com a presença ou ausência do sinal de pontuação. Quanto a essa organização, sintetizamos na Tabela 4 os domínios prosódicos mais importantes que estabelecem algum tipo de relação com o emprego da vírgula.

Tabela 4. Fronteiras prosódicas de usos convencionais e não convencionais (ausência/presença) de vírgulas em textos do EFII

Fronteira prosódica de I	3803/3956 (96%)
Fronteira prosódica de ϕ	153/3956 (4%)

Fonte: elaboração própria.

A partir da Tabela 4, depreende-se que apenas dois constituintes prosódicos da hierarquia proposta por Nespor e Vogel (1986) são relevantes para descrição do emprego de vírgulas na amostra longitudinal: os domínios de I e de ϕ . Chama a atenção o fato de um deles, a saber, I, constituir o total de 96% das ocorrências analisadas, o que significa que é regular que fronteiras sintáticas de emprego de vírgula na escrita possam coincidir com fronteiras prosódicas de frases entoacionais de enunciados falados. Em contrapartida, o domínio de ϕ , embora também relevante para a descrição, ocorre em proporção muito menor - em apenas 4% (153 ocorrências) do total geral de dados (3956) - sugerindo assim que o

emprego de vírgulas nos textos dos alunos do EFII não tende a coincidir com possíveis fronteiras de ϕ .

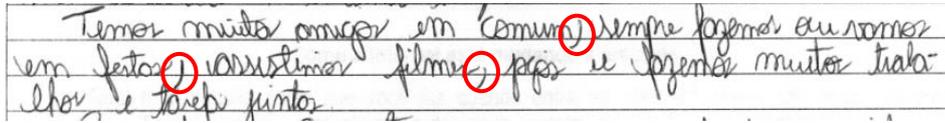
A predominância de vírgulas em fronteira de I em contraposição à fronteira de ϕ é regularidade já esperada haja vista que o resultado atesta a própria condição necessária de atuação da vírgula segundo a convenção gramatical: seus usos emergem, quando de modo convencional, em unidades linguísticas maiores, correspondentes, por exemplo, a frases, sentenças e orações. Ao retomarmos o algoritmo de formação para o Português proposto por Frota (2000) e explicitado no Capítulo 1, pode-se dizer que os limites de I tendem a coincidir com as fronteiras delimitadas, na escrita, a partir de unidades linguísticas da sintaxe. Por essa razão, os limites de emprego da vírgula, na escrita, e os limites de uma I, na fala, tendem a coincidir, pois as fronteiras de ambos são definidas, geralmente, a partir de unidades linguísticas maiores da sintaxe. A coincidência entre fronteira sintática e fronteira prosódica de I, no entanto, não configura regra, podendo não haver isomorfia entre elas.

Em oposição, as ocorrências de vírgulas em fronteiras de ϕ são pouco previstas, pois, como discutido no Capítulo 1, o limite de ϕ , segundo Nespor e Vogel (1986), não é definido necessariamente apenas a partir de constituintes sintáticos, haja vista que ϕ 's ocorrem, geralmente, no domínio do sintagma. Embora sintagmas sejam unidades da sintaxe, eles não configuram uma fronteira sintática onde vírgulas podem ser utilizadas de acordo com as normas gramaticais sobre pontuação. Assim sendo, a baixa frequência de vírgulas observada para a fronteira de ϕ se justifica, entre um dos fatores, pelo fato de a vírgula não poder ser empregada em fronteiras de sintagmas.

O ponto relevante que deve ser destacado sobre este levantamento quantitativo das fronteiras prosódicas é que o tipo de fronteira prosódica – se I ou se ϕ - tende a predeterminar o tipo de emprego de vírgula na fronteira de um enunciado – se convencional, se não convencional.⁴⁹ As 3803 fronteiras de I foram levantadas em fronteiras sintáticas referentes às três categorias de emprego de vírgulas delimitadas neste trabalho: usos convencionais, usos não convencionais pela ausência e usos não convencionais pela presença. Com o propósito de ilustrar a coincidência entre as fronteiras, consideremos alguns contextos. A princípio, apresentamos a Figura 18, na qual há exemplo de uso convencional da vírgula em fronteira de I em esquema simples.

⁴⁹ A estrutura sintática – em esquema simples ou em esquema duplo – também é fator que tem relação com fronteiras prosódicas em específico. No entanto, essa discussão será contemplada mais detalhadamente nas seções 3.2 e 3.3 quando analisarmos dados em esquema simples e duplo.

Figura 18. Exemplo de uso convencional da vírgula em esquema simples em fronteira de I (Texto: Z11_8B_24F_01).



(16) *Possibilidade de organização do enunciado com base na pontuação do texto do aluno*

[Temos muitos amigos em comum,] I [sempre fazemos ou vamos em festas,] I [assistimos filmes,] I [jogos e fazemos muitos trabalhos e tarefa juntos.] I

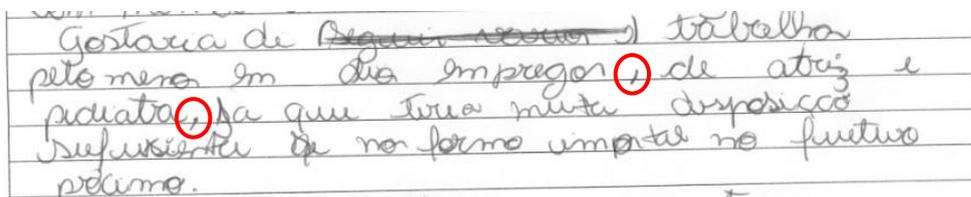
(17) *Possibilidade de organização do enunciado com base no algoritmo de formação de I*

[Temos muitos amigos em comum,] I [sempre fazemos ou vamos em festas,] I [assistimos filmes,] I [jogos] I [e fazemos muitos trabalhos e tarefa juntos.] I

No exemplo da Figura 18, há emprego convencional do sinal de pontuação em dois contextos sintáticos: (a) em coordenação de sentenças (“Temos muitos amigos em comum” e “sempre fazemos ou vamos em festas”) e (b) em enumeração (“assistimos filmes, jogos”). Além de serem fronteiras sintáticas, os casos em (a) e em (b) também configuram fronteiras de I (NESPOR&VOGEL, 1986), pois, no caso de (a), seus limites coincidem com sentenças independentes onde pausas podem ser identificadas e, portanto, Is podem ser formadas, e, no caso de (b), seus limites coincidem com elementos encadeados em uma lista que formam, por si só, Is independentes segundo a teoria fonológica.

Ocorrências de emprego convencional da vírgula em estruturas de esquema duplo também foram observadas nos textos dos alunos em fronteiras em que, supostamente, poderia ser identificada, na fala, uma fronteira prosódica de I. Como exemplo, apresentamos a Figura 19, na qual o encaixamento do aposto “de atriz e pediatra” recebe marcação de vírgula em ambas as fronteiras da estrutura. Nesse caso, o elemento encaixado configura uma I por si só, pois, segundo Nespore e Vogel (1986), ela pode ser considerada como I independente.

Figura 19. Exemplo de uso convencional da vírgula em esquema duplo em fronteira de I (Texto: Z10_7A_09F_01).



(18) *Possibilidade de organização do enunciado com base na pontuação do texto do aluno*

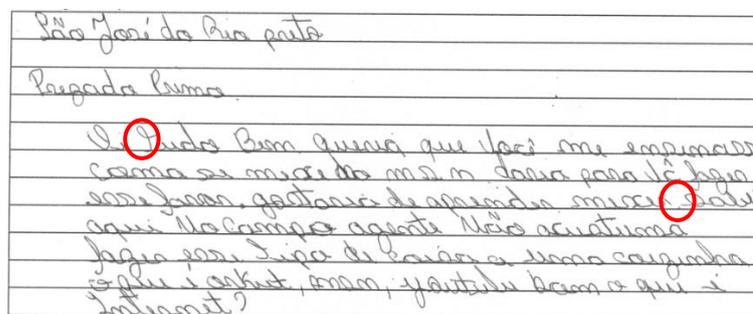
[Gostaria de trabalha pelo menos em dois empregos,] I [de atriz e pediatra,] I [já que teria muita disposição suficiente se nos formo imortal no futuro próximo] I

(19) *Possibilidade de organização de enunciado com base no algoritmo de formação de I*

[Gostaria de trabalha pelo menos em dois empregos,] I [de atriz e pediatra,] I [já que teria muita disposição suficiente se nos formo imortal no futuro próximo] I

Sobre a coincidência entre fronteira de I e usos não convencionais pela ausência de vírgulas, apresentamos trecho retirado da amostra na Figura 20. Nele, há duas fronteiras sintáticas de elementos extraoracionais em esquema simples que deveriam ser sinalizadas pela vírgula, porém não o são: “oi” e “sabe”. Com base na formação de I apresentada (FROTA, 2000), podemos interpretar que as fronteiras dos elementos extraoracionais não sinalizadas, na escrita, pelo emprego da vírgula constituem potencialmente fronteiras prosódicas de I, pois há formação de Is independentes, uma vez que se tratam de elementos expletivos, assim nomeados em Nespor e Vogel (1986). Em consonância a esse exemplo, apresentamos na sequência um excerto de um texto que contém uso não convencional pela ausência da vírgula em esquema duplo (cf. Figura 21). No caso da Figura 21, há um elemento deslocado – “de vez em quando” – não delimitado graficamente pela vírgula na escrita. O elemento deslocado configura uma fronteira de I na organização dos enunciados falados, pois, como prevê a teoria fonológica, consideram-se elementos deslocados como Is independentes.

Figura 20. Exemplo de uso não convencional pela ausência de vírgula em esquema simples em fronteira de I (Texto: Z08_5E_32F_04)



(20) *Possibilidade de organização de fronteira de I de enunciados com base na pontuação do texto do aluno*

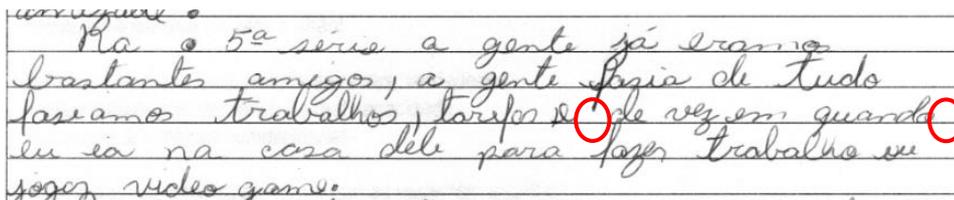
[Prezado primo Oi tudo bem queria que você me ensinasse como se mexe no MSN daria pra você fazer esse favor] I [gostaria de aprender mexer sabe aqui no campo agente não acostuma fazer esse tipo de coisa a uma cozinha o que é orkut,] I [msn,] I [youtube bom o que é Internet?] I

(21) *Possibilidade de organização do enunciado com base no algoritmo de formação de I*

[Prezado Primo] I

[Oi] I [tudo bem] I [queria que você me ensinasse como se mexe no MSN] I [daria para você fazer esse favor] I [gostaria de aprender mexer] I [sabe] I [aqui no campo] I [agente não acostuma fazer esse tipo de coisa] I [a] I [uma cozinha] I [o que é Orkut,] I [msn] I [youtube] I [bom] I [o que é Internet?] I

Figura 21. Exemplo de uso não convencional da vírgula em esquema duplo em fronteira de I (Texto Z11_8C_28M_01).



(22) *Possibilidade de organização de fronteira de I de enunciados com base na pontuação do texto do aluno*

[Na (rasura) 5ª série a gente já eramos bastantes amigos,] I [a gente fasia de tudo faziamos trabalhos,] I [tarefas e de vez em quando eu ia na casa dele para fazer trabalho ou jogar video game.] I

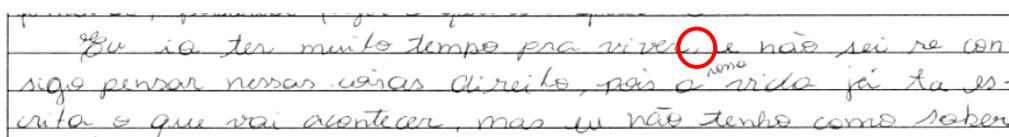
(23) *Possibilidade de organização do enunciado com base no algoritmo de formação de I*

[Na (rasura) 5ª série] I [a gente já eramos bastantes amigos,] I [a gente fasia de tudo] I [faziamos trabalhos,] I [tarefas] I [e] I [de vez em quando] I [eu ia na casa dele para fazer trabalho] I [ou jogar video game.] I

Ainda no que diz respeito ao domínio de I, foi coletado um conjunto reduzido de dados (apenas 123 ocorrências) de empregos não convencionais da vírgula relacionados à fronteira prosódica (cf. Figura 22). De modo geral, os dados em questão foram observados no contexto sintático de oração coordenada aditiva ligada por “e” de mesmo sujeito. Do ponto de vista sintático, vírgulas não deveriam ser utilizadas na fronteira em questão, a não ser que os

sujeitos das orações sejam diferentes. Porém, se considerado o viés prosódico, trata-se de uma fronteira de I porque, de acordo com o algoritmo de formação do domínio, cada uma das sentenças em discussão constituem Is independentes. Esse é um típico caso em que não há isomorfia entre uma fronteira sintática e uma fronteira prosódica na amostra longitudinal analisada.

Figura 22. Exemplo de uso não convencional pela presença de vírgula em fronteira de I (Texto: Z10_7C_16F_01).

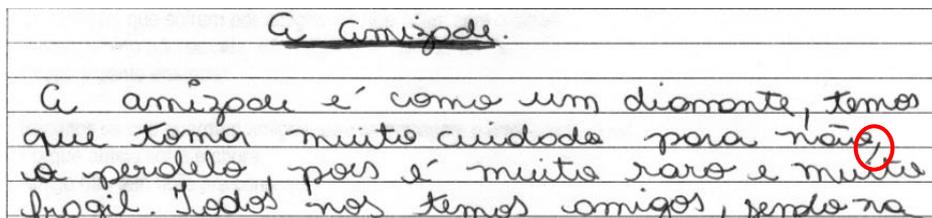


(24) *Possibilidade de organização de fronteira de I de enunciados com base na pontuação do texto do aluno e no algoritmo de formação de I*

[Eu ia ter muito tempo para viver,] I [e não sei se consigo pensar nessas coisas direito] I [pois a nossa vida já tá escrita o que vai acontecer,] I [mas eu não tenho como saber.] I

Quanto ao domínio prosódico de Φ , a regularidade constatada é que apenas *usos não convencionais pela presença* da vírgula tendem a ser visualizados nessa fronteira prosódica (153 ocorrências). A título de exemplificação, apresentamos a Figura 23. A vírgula é inserida após a palavra “não” (linha 2), que se encontra dentro de uma estrutura mais ampla de oração subordinada adverbial final (“para não, a perdela”). Considerando-se o aspecto prosódico, o sinal gráfico é inserido, desse modo, no interior do domínio de uma Φ . Ressaltamos, no entanto, que pode ocorrer vírgula não somente dentro do domínio de Φ , mas igualmente em sua fronteira, conforme analisamos alguns dados na seção 3.2.

Figura 23. Exemplo de uso não convencional por presença da vírgula em fronteira de ϕ (Texto Z11_8D_16F_01).



(25) Possibilidade de organização de fronteira de ϕ de enunciados com base na pontuação do texto do aluno e no algoritmo de formação de ϕ

[(A amizade) ϕ (é) ϕ (como um diamante) ϕ .] I [(temos) ϕ (que tomar) ϕ (muito cuidado) ϕ (para não, a perdela) ϕ .] I [(pois é) ϕ (muito raro) ϕ (e muito frágil) ϕ .] I

Feita breve descrição das regularidades levantadas na amostra longitudinal quanto aos três tipos de emprego da vírgula e as fronteiras prosódicas a eles relacionadas, passamos a explorar, de modo mais detalhado, características do emprego da vírgula em esquema simples e em esquema duplo da amostra longitudinal, apresentando motivações prosódicas ligadas aos domínios de I e de ϕ que podem contribuir para que haja presença ou ausência de vírgulas em certas fronteiras.

3.2 Vírgulas em esquema simples

No Capítulo 2, explicitamos o que consideramos como dados de vírgulas em esquema simples (cf. exemplos da Figura 5 a 10) e justificamos a escolha em organizá-los separadamente em relação aos dados em esquema duplo. Nesta seção, tratamos dos resultados alcançados a partir da investigação e do levantamento dos dados de vírgulas convencionais e não convencionais para as diferentes estruturas que podem ser consideradas pertencentes ao *esquema simples* no material analisado, de modo a caracterizar como, do ponto de vista sintático, vírgulas são utilizadas no contexto do EFII e de que modo aspectos prosódicos podem contribuir para a presença ou a ausência da vírgula.

Há quatro fatores cruciais para realização da descrição e análise longitudinal do sinal de pontuação: o tipo de uso da vírgula (convencional/ não convencional), as fronteiras sintáticas e prosódicas e os anos letivos do EFII. Por esse motivo, as análises e discussões apresentadas sobre o uso da vírgula buscam contemplar, simultaneamente, os fatores elencados. Iniciamos a discussão tratando da quantidade de ocorrências de vírgulas em

esquema simples. Consideremos a Tabela 5, com frequências absolutas e percentuais da distribuição dos empregos convencionais e não convencionais da vírgula.

Tabela 5. Total de vírgulas convencionais e não convencionais (ausência/presença) em esquema simples

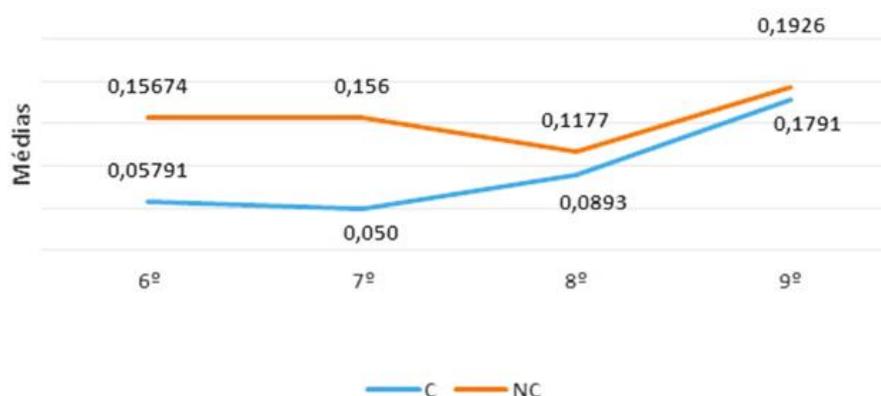
Usos	C (%)	NCA (%)	NCP (%)	TOTAL (%)
	1422 (40)	1863 (52)	276 (8)	3561 (100)

Fonte: elaboração própria.

C: usos convencionais; NCA: usos não convencionais pela ausência; NCP: usos não convencionais pela presença.

A primeira regularidade a ser destacada quanto aos usos de vírgulas em esquema simples é: eles constituem, aproximadamente, 90% (3561) dos dados da amostra longitudinal se comparados ao valor total de ocorrências identificadas (3956). Diante do panorama quantitativo, pode-se afirmar que a escrita de alunos do EFII é constituída em grande parte por estruturas em esquema simples e em menor parte por estruturas em esquema duplo. A partir do levantamento de dados absolutos de vírgulas em esquema simples em cada ano letivo, foi possível calcular as médias anuais dos dados convencionais e não convencionais.⁵⁰ O resultado pode ser conferido no Gráfico 4.

Gráfico 4. Médias da distribuição de vírgulas convencionais e não convencionais (presença/ausência) por ano letivo



Fonte: elaboração própria.

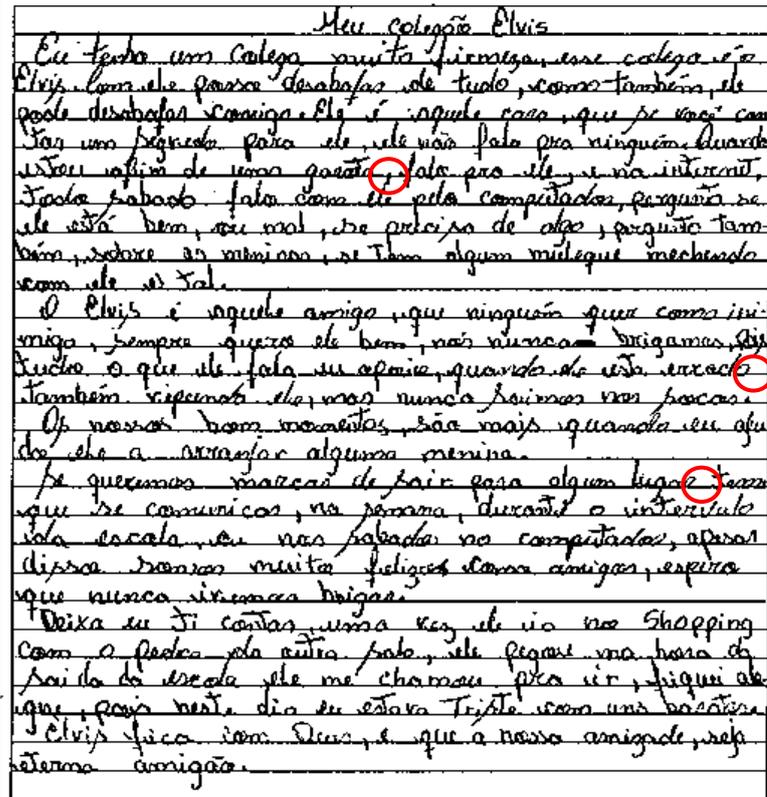
C: usos convencionais; NC: usos não convencionais pela ausência e pela presença.

⁵⁰ Na categoria NC, foram reunidos os dados de vírgula não convencional por ausência e não convencional por presença, pois, neste momento, interessa tratar da distribuição geral de dados em esquema simples, sem adentrar particularidades sobre cada tipo de emprego da vírgula.

Em relação aos valores apresentados na Tabela 5, o Gráfico 4 traz informações novas acerca do modo como vírgulas convencionais e não convencionais são, de modo geral, empregadas anualmente no que tange ao esquema simples. Uma regularidade interessante a ser destacada é a de que os dados não convencionais ocorrem em maior proporção se comparados aos dados convencionais. Observemos, no Gráfico 4, que os valores das médias e do erro padrão para o emprego da vírgula em posição não convencional são, respectivamente, 0,15674 (0,005) no 6º ano; 0,156 (0,005) no 7º ano; 0,1177 (0,01) no 8º ano e 0,1926 (0,01) no 9º ano. Por outro lado, quanto ao emprego convencional de vírgulas, os valores das médias e do erro padrão são: 0,05791 (0,15) no 6º ano; 0,050 (0,15) no 7º ano; 0,0893 (0,11) no 8º ano e 0,1791 (0,19) no 9º ano. Uma vez que os dados em esquema simples constituem 90% da amostra, o resultado do Gráfico 4 vai, conseqüentemente, ao encontro dos resultados obtidos para os Gráficos 1 e 2 e, por esse motivo, não nos detemos a tratar dessa regularidade.

Entretanto, há outro aspecto que merece especial atenção sobre o Gráfico 4: o comportamento das médias em C e em NC no 9º ano. Destacamos anteriormente que as médias anuais de C e NC tendem a se aproximar ao final do EFII, sugerindo a presença de flutuação no emprego da vírgula. Por flutuação, compreendemos a alternância entre a presença convencional e a ausência/presença não convencional do sinal gráfico para uma mesma fronteira sintática no interior de um mesmo texto. Como exemplo de flutuação, consideremos como se dá o uso da vírgula em fronteiras de orações subordinadas adverbiais em um texto produzido no 9º ano (cf. Figura 24). No primeiro parágrafo do texto, há uso convencional da vírgula na fronteira de uma oração subordinada adverbial temporal – “Quando estou afim de uma garota,” (linhas 5-6). Entretanto, em todos os demais momentos no texto em que se observa uma oração subordinada adverbial temporal, não há emprego da vírgula na fronteira da estrutura, como em “quando ele esta errado” (linha 13) ou em “se queremos marcar de sair para algum lugar” (linha 17).

Figura 24. Exemplo de flutuação no emprego da vírgula no 9º ano do EFII (Texto Z11_8A_01M_01).



Além de haver flutuação entre as médias de C e NC em um mesmo ano letivo (9º ano), o Gráfico 4 também mostra que, em relação a todos os demais anos, a média do 9º ano tende a se comportar de forma distinta. Considerando haver indícios de diferença entre as médias dos anos letivos, realizamos o teste estatístico de Kruskal-Wallis (H) com o objetivo de avaliar se há amparo estatístico para afirmar que há diferença entre as médias dos anos letivos, em especial, no 9º ano. O resultado do teste pode ser visualizado na Tabela 6.

Tabela 6. Teste de H para investigar diferença entre tipo de uso da vírgula e anos letivos

Tipos de uso da vírgula	H	valor-p
Usos convencionais	32,69296	3,74E-07
Usos não convencionais pela ausência	31,56289847	6,4698E-07

Fonte: elaboração própria.

O resultado do teste de hipótese de Kruskal-Wallis aponta que há evidências estatísticas significativas da existência de diferença tanto entre as médias dos dados convencionais, quanto entre as médias dos dados não convencionais pela ausência nos anos

letivos,⁵¹ haja vista que o valor de p é menor que 0,05. Isso comprova uma das hipóteses deste trabalho: a de que os alunos não empregam vírgulas de forma similar nos anos de EFII, havendo mudanças do ponto de vista longitudinal.⁵² Frente à comprovação da hipótese, foi realizado o teste de Post-Hoc de Bonferroni a fim de identificar em qual (is) ano (s) letivo (s) a (s) diferença (s) se estabelecia (m). Consideremos as informações apresentadas sobre esse teste na Tabela 7.

Tabela 7. Teste de Post-Hoc para investigar contextos de diferenças entre os anos letivos e os tipos de uso da vírgula em esquema simples

Anos letivos	Tipo de uso da vírgula	
	Usos convencionais	Usos não convencionais (ausência)
	valor-p	valor-p
6-7	n/s*	n/s*
6-8	n/s*	n/s*
6-9	0,000012	0,000012
7-8	n/s*	n/s*
7-9	0	0
8-9	0,0258	0,01458

Fonte: elaboração própria.

* n/s: contextos em que a diferença entre as médias dos tipos de emprego da vírgula não foram significativas.

Os valores do teste indicam que o 9º ano letivo, em relação a todos os demais anos (6º, 7º e 8º) do EFII, é o contexto em que os alunos utilizam vírgulas de modo distinto em suas produções textuais. Assim, há amparo estatístico para afirmar que, no que tange às estruturas em esquema simples, os textos dos alunos do EFII apontam mudanças acerca do emprego da vírgula ao passar do tempo e indicam que as alterações do uso do sinal de pontuação se concentram especialmente no 9º ano.

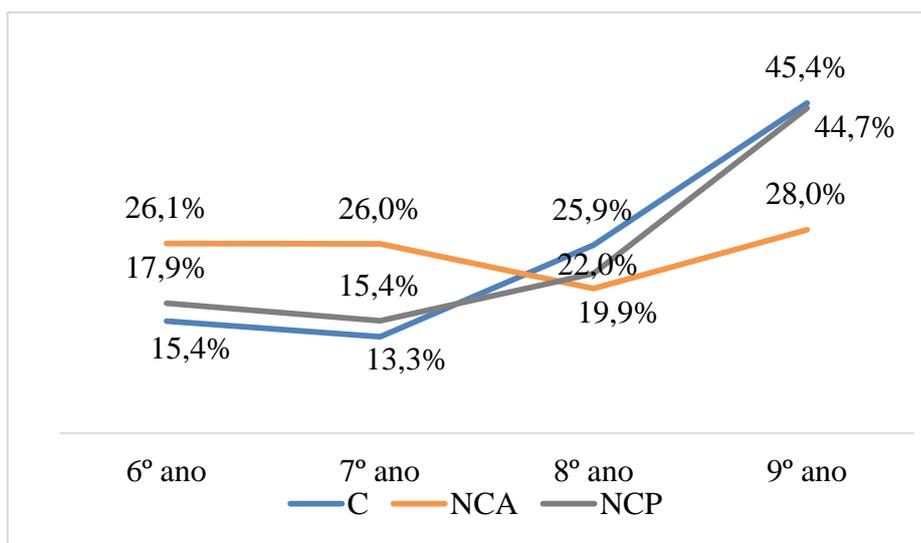
Quanto à dimensão fônica do emprego da vírgula, também estabelecemos um panorama longitudinal de quais fronteiras prosódicas coincidem com fronteiras de emprego de vírgulas em esquema simples a fim de investigar se há alterações do uso da vírgula em fronteiras de domínios prosódicos. Conforme argumentamos na seção 3.1, a depender do tipo de uso da vírgula, determinadas fronteiras puderam ser identificadas (I ou ϕ). Somado a isso, enfatizamos que o tipo de estrutura que exige uso da vírgula – esquema simples ou esquema duplo- é igualmente fator que contribui para caracterizar vírgulas em fronteira de I ou de ϕ . No caso de estruturas em esquema simples, as duas fronteiras prosódicas, de I e de ϕ , se demonstraram importantes.

⁵¹ Os dados não convencionais pela presença não foram considerados na realização do teste.

⁵² Adiante, explicitamos se a mesma hipótese pode ser atestada para dados de vírgulas em esquema duplo (cf. seção 3.4).

Em relação ao total de dados coletados em esquema simples (3561), aproximadamente 96% (3408 dados) de usos convencionais e não convencionais (ausência/presença) coincidem com uma fronteira de I. O Gráfico 5 ilustra as frequências percentuais anuais acerca da coincidência entre as fronteiras em questão.⁵³

Gráfico 5. Distribuição percentual dos tipos de emprego de vírgula em esquema simples em fronteira de I por ano letivo



Fonte: elaboração própria.

C: usos convencionais; NCA: usos não convencionais pela ausência e NCP: usos não convencionais pela presença.

Sobre o Gráfico 5, identificamos algumas regularidades quanto ao emprego de vírgula em esquema simples e sua coincidência com fronteira de I. Uma primeira questão relaciona-se às categorias de uso convencional e não convencional pela presença. Em ambos os contextos, a distribuição dos dados revela que é ao final do EFII, no 9º ano, que vírgulas em fronteira de I tendem a ser mais frequentes. O resultado é consequência do aumento de vírgulas convencionais e não convencionais pela presença no 9º ano, explorado na seção 3.1 (cf. Gráficos 1 e 3).

O aspecto novo até então não abordado diz respeito à comparação entre os dados convencionais e não convencionais pela ausência: no início do EFII, as vírgulas deixam de ser inseridas em determinadas fronteiras sintáticas onde também pode ser observada uma fronteira de I; no final do EFII, as vírgulas são inseridas mais convencionalmente em fronteiras sintáticas que coincidem com fronteiras de I. No entanto, quando consideradas as

⁵³ As frequências percentuais foram calculadas com base na razão entre a quantidade, por ano letivo, dos tipos de emprego da vírgula em fronteira de I (C: 1422; NCA: 1863 e NCP: 123) e o total geral de dados de vírgulas em fronteira de I ao final do EFII (3408).

categorias de emprego da vírgula separadamente, não é possível afirmar, com clareza, em qual momento do EFII a ausência de vírgula se faz mais regular em fronteira de I. Embora o 9º ano seja o contexto em que a ausência da vírgula em fronteira de I é predominante (28%), esse valor é próximo aos valores dos demais anos letivos, o que não possibilita estabelecer generalizações.

Pelo fato de haver indícios de associação entre o tipo de uso da vírgula em esquema simples e o ano letivo do EFII, realizamos o teste estatístico de associação de Quiquadrado para avaliar se poderia ser comprovada significância estatística, isto é, se o ano letivo é variável que “interfere” na ausência ou na presença de vírgula em fronteira de I. Considerando-se o valor do teste, representado na Tabela 8, concluímos que as variáveis têm associação ($p < 0,05$), pois o teste indica, ainda que de modo fraco, a existência de associação (Coeficiente de Pearson=0,23).

Tabela 8. Teste de X^2 para verificar associação entre o uso da vírgula em fronteira de I e os anos letivos do EFII

	X^2	valor-p	Coeficiente de Pearson
Vírgulas em fronteira de I	193,935	0,000	0,23
Anos letivos			

Fonte: elaboração própria.

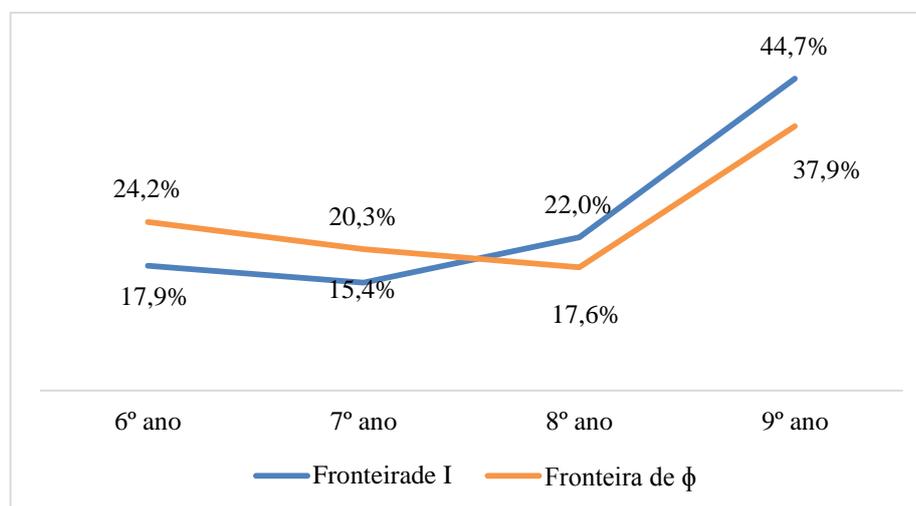
Vírgulas em esquema simples também tendem a ser inseridas em fronteira de ϕ , mas, conforme apontamos em 3.1, esses casos se restringem a apenas um tipo de emprego do sinal: os usos não convencionais pela presença.⁵⁴ De 276 ocorrências de vírgulas não convencionais pela presença, 153 foram localizadas em fronteira de ϕ . Como o emprego da vírgula não convencional por presença é a única categoria em esquema simples que coincide ora com fronteira de I, ora com fronteira de ϕ , organizamos, no Gráfico 6, uma comparação das frequências percentuais, por ano letivo, do tipo de emprego do sinal em questão em função dos domínios de I e de ϕ .⁵⁵ Embora o teste estatístico de Quiquadrado tenha indicado não haver associação entre a presença não convencional da vírgula e sua ocorrência nas fronteiras

⁵⁴ Consideramos o uso não convencional pela presença como uma categoria dentro do esquema simples porque, quando ocorre sua realização, geralmente, apenas uma vírgula é utilizada na fronteira direita de uma estrutura linguística.

⁵⁵ As frequências foram calculadas considerando-se a razão entre o total de dados de vírgulas não convencionais pela presença em esquema simples (276) e o número de vírgulas em fronteira de I e de ϕ em cada ano letivo.

de I e de ϕ nos anos letivos ($\chi^2=3,554$ e valor- $p=0,314$), não se pode deixar de observar algumas regularidades.

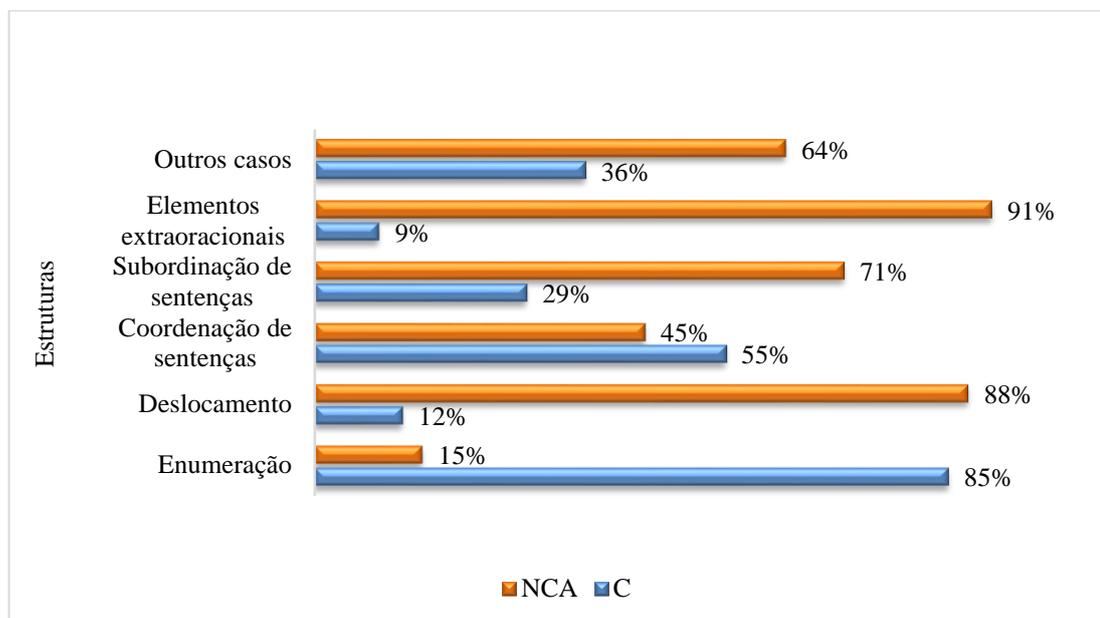
Gráfico 6. Frequências percentuais do uso não convencional por presença da vírgula em fronteira de I e de ϕ por ano letivo



Fonte: elaboração própria

Uma regularidade relevante a se comentar é o fato de vírgulas não convencionais pela presença serem utilizadas mais frequentemente onde uma fronteira de ϕ pode ser identificada (153 dados) do que em uma fronteira de I (123 dados). Na comparação entre as fronteiras de I e de ϕ exposta pelo Gráfico 6, fica evidente que, no 9º ano, há aumento de vírgulas não convencionais pela presença que coincidem com as fronteiras prosódicas mencionadas. Como desenvolvemos adiante, questões relacionadas à tipologia textual privilegiada no 9º ano e determinadas motivações de ordem prosódica podem contribuir para o resultado.

Além do tipo de emprego da vírgula em esquema simples e sua distribuição longitudinal, outra variável é de igual importância a este trabalho: a distribuição do uso da vírgula em fronteiras sintáticas. A investigação sobre a estrutura sintática possibilita avaliar quais contextos sintáticos demonstram-se mais ou menos complexos para emprego de vírgulas nos textos dos alunos do EFII. Não nos atemos, a priori, à distribuição das fronteiras sintáticas por ano letivo, mas sim às frequências percentuais de distribuição convencional e não convencional pela ausência da vírgula para cada fronteira sintática disposta no Gráfico 7.

Gráfico 7. Distribuição da vírgula em fronteiras de esquema simples

Fonte: elaboração própria.

C: uso convencional; NCA: uso não convencional pela ausência.

Os valores percentuais apresentados no Gráfico 7 para cada uma das estruturas do esquema simples, levam a evidências de que, para um grupo reduzido de estruturas, predomina uso da vírgula convencional e, para outro grupo, predomina a ausência não convencional da vírgula. Trata-se, portanto, de uma evidência importante porque fornece respostas para uma das perguntas deste trabalho: para quais contextos linguísticos de estruturas em esquema simples a vírgula constitui contexto problemático aos alunos do EFII?

Em contextos de enumeração (85%) e de coordenação de sentenças (55%) é regular haver predominância de usos convencionais da vírgula. Em contrapartida, em elementos extraoracionais⁵⁶ (91%), deslocamentos (85%), subordinações (71%) e outros casos (64%), a tendência é haver ausência da vírgula. O resultado levou à construção da hipótese de que a fronteira sintática pode ser fator que interfere no modo de utilizar a vírgula – convencional ou não convencional.

Com o intuito de atestar se a hipótese poderia ser confirmada, foi calculada a Razão de Prevalência (RP), cujo resultado é exposto na Tabela 9. Conforme pode ser visualizado na Tabela 9, a RP foi realizada apenas em função dos usos não convencionais da vírgula e em função da fronteira sintática “coordenação de sentenças”. Enfatizamos que, embora o cálculo não tenha sido realizado também para os usos não convencionais, os valores obtidos em razão

⁵⁶ Para relembrar, em “elementos extraoracionais” estão reunidos dados que não estão interligados sintaticamente à oração, como “oi” ou “tchau”, por exemplo.

dos dados convencionais são suficientes para identificar em que contextos aqueles tendem a ser predominantes. Além disso, o fato de a RP ter sido calculada a partir da estrutura “coordenação de sentenças” se justifica por esse ter sido o contexto que apresentou maior quantidade de dados de vírgulas (1450). Com base nesse procedimento estatístico, obtivemos o seguinte panorama:

Tabela 9. Razão de Prevalência de contextos de uso de vírgulas convencionais em esquema simples

Estruturas	C		NCA		Total	valor-p	RP	IC 95%
	Nº	Sim	Nº	Não				
Enumeração	247	17.4	42	2.3	289	< 0.0001	1.54	[1.44; 1.65]
Deslocamento	39	2.7	290	15.6	329	< 0.0001	0.21	[0.16; 0.29]
Outros casos	235	16.5	409	22.0	644	< 0.0001	0.66	[0.59; 0.74]
Coordenação de sentenças	804	56.5	646	34.7	1450	< 0.0001	1	
Subordinação de sentenças	68	4.8	170	9.1	238	< 0.0001	0.52	[0.42; 0.63]
Elementos extraoracionais	29	2.0	306	16.4	335	< 0.0001	0.16	[0.11; 0.22]
TOTAL	1422	100.0	1861	100.0	3285			

Fonte: elaboração própria.

C: usos convencionais; NCA: usos não convencionais pela ausência; RP: razão de prevalência; IC: intervalo de confiança.

Os resultados da Tabela 9 confirmam a hipótese de que a estrutura sintática predetermina o tipo de uso da vírgula empregado pelos alunos. Consideremos, inicialmente, os contextos para os quais os valores de RP são mais altos na tabela. Há dois contextos sintáticos que apresentam valores elevados de RP: enumeração (1,54) e coordenação de sentenças (1). Isso significa que os alunos utilizam 1,54 vezes mais vírgulas convencionais em contextos de enumeração do que em contextos de coordenação de sentenças. Ainda que haja mais ocorrências de tipos de usos de vírgulas em coordenações de sentenças (1450) do que em enumerações (289), a tabela mostra que é mais provável que um aluno use convencionalmente vírgulas em enumerações do que em coordenação de sentenças.

Quanto às demais estruturas, os valores de RP (que se apresentam mais baixos) indicam predominância de usos não convencionais pela ausência. As estruturas para as quais há menor prevalência de uso convencional são “deslocamento” (0,21) e “elementos extraoracionais” (0,16), seguidas das fronteiras de “subordinação de sentenças” (0,52) e de “outros casos” (0,66). Assim, o panorama apresentado na Tabela 9 contribui para a leitura de que fronteiras de “deslocamento” e de “elementos extraoracionais” parecem consistir contexto problemático para emprego de vírgulas aos alunos do EFII, enquanto fronteiras de

“enumeração” e de “coordenação de sentenças” não parecem configurar, potencialmente, contextos problemáticos.

O resultado apresentado era previsto, visto que questões relacionadas ao ensino/aprendizagem da pontuação no EF (I e II) podem justificá-lo. O uso de vírgulas em esquema simples é prática que se inicia no Ensino Fundamental I (EFI), de acordo com as Orientações Curriculares do Estado de São Paulo (2008) para o EFI. Uma das expectativas em termos de aquisição da pontuação é que os alunos do EFI cheguem ao 5º ano sabendo distinguir “os efeitos” que o sistema de pontuação confere a um texto como em diálogos e em narrativas, por exemplo. Nos anos letivos anteriores ao 5º ano, no entanto, não é previsto, na grade curricular, trabalhar e ensinar pontuação, sendo visível, como aponta o trabalho de Silva e Brandão (2007), apenas alguns pontos finais e vírgulas não convencionais nos textos dos alunos.

Silva e Brandão (2007) realizaram uma pesquisa relacionada à pontuação com crianças do terceiro ano do EFI – quando o tema ainda não é abordado. Na primeira etapa da pesquisa, as autoras trabalharam determinadas produções textuais para verificar como os alunos da educação infantil tendiam a empregar os sinais de pontuação (dentre eles, a vírgula). Diante da pouca presença ou da ausência total de pontuação nos textos, as autoras introduziram o tema às crianças e, posteriormente, pediram para que as produções fossem reescritas em função do que haviam aprendido sobre os sinais de pontuação. Como resultado, Silva e Brandão (2007) verificaram, por meio da reescrita dos textos feita pelos alunos, que, em relação aos textos iniciais (originais), os sinais de pontuação haviam sido utilizados em maior frequência nos textos reescritos, particularmente, em fronteiras sintáticas que não envolviam algum tipo de inversão de constituintes ou encaixamentos. Mas, enquanto no pré-teste em 42,3% dos dados havia utilização dos sinais de forma “desviante” – termo utilizado pelas autoras –, no pós-teste, esses usos subiram para 50%, o que sugere que a não convencionalidade da pontuação continuou a ser característica dos textos de escrita infantil mesmo após o trabalho com pontuação.

Em consonância com os resultados obtidos por Silva e Brandão (2007), Carvalho (2018) avaliou como eram utilizadas as vírgulas em um conjunto de textos de tipologia relato produzido no 6º e no 7º ano. A autora concluiu que os resultados, em termos de distribuição do uso da vírgula, se aproximavam daqueles apontados por Silva e Brandão (2007) e por Reis (2017): os textos dos alunos no início do EFII mantinham a configuração da escrita infantil no EFI, pois foram observados apenas alguns sinais de pontuação nas produções textuais, sendo a ausência da pontuação característica predominante. Havia textos em que o ponto final, por

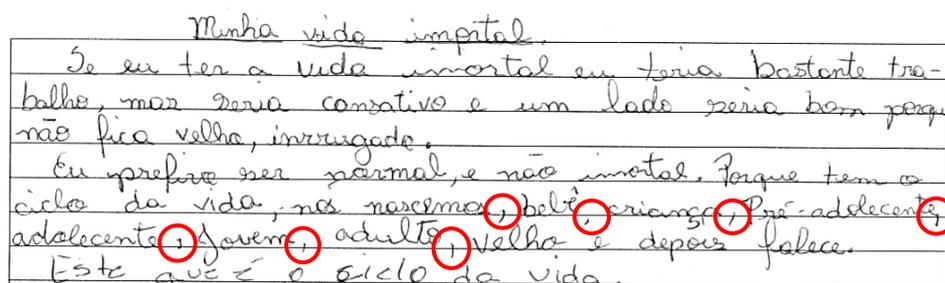
vezes, era a única marca gráfica utilizada para distinguir parágrafos e as vírgulas convencionais, quando utilizadas, ocorriam no interior dos parágrafos em estruturas em esquema simples que diziam respeito à enumeração ou à coordenação de sentenças.

Mobilizamos os trabalhos de Silva e Brandão (2007), Reis (2017) e de Carvalho (2018) para explicitar que os resultados aos quais chegamos a partir da Tabela 9, podem indicar a circulação dos alunos por práticas letradas/escritas que remontam o EFI (CORRÊA, 2004). O fato de a presença convencional da vírgula em estruturas de enumeração e de coordenação de sentenças já se demonstrar como aspecto adquirido no início do EFII marca, de certa forma, um ganho em relação a práticas letradas institucionais sobre pontuação que se iniciam nos últimos anos do EFI e indicam que os alunos já conseguem pontuar, de acordo com as regras sintáticas de uso da vírgula, as fronteiras mencionadas. Em contrapartida, para demais estruturas que requerem uso da vírgula, ainda não trabalhadas institucionalmente no início do EFII, observam-se problemas quanto ao emprego do sinal de pontuação (como é o caso de deslocamentos, por exemplo).

Os dados dispostos na Tabela 9 levaram também à elaboração de hipóteses sobre quais motivações prosódicas poderiam contribuir, supostamente, para haver presença ou ausência da vírgula nas fronteiras sintáticas em questão. Assim, discutimos na sequência, para cada uma das estruturas apresentadas na Tabela 9, como o emprego da vírgula evidencia, de nossa perspectiva, a circulação dos alunos não apenas por práticas letradas/escritas, mas também por práticas orais/faladas, o que, de acordo com Corrêa (2004), é pista fundamental na apreensão da heterogeneidade da escrita. Entretanto, é importante ressaltar que, uma vez que estamos lidando apenas com dados de escrita, para analisarmos como a organização prosódica dos enunciados falados tem relação com o emprego da vírgula, nos ancoramos nos algoritmos de formação de domínios prosódicos de Nespor e Vogel (1986) e em trabalhos que analisaram, em função de dados de fala, estruturas próximas as que estamos analisando nesta dissertação.

Iniciemos a discussão pelos contextos em que vírgulas tendem a ser empregadas convencionalmente. Como vimos, um dos contextos é o caso de fronteiras sintáticas de enumerações. Consideremos o exemplo da Figura 25, que retrata uso convencional da vírgula em contexto de enumeração.

Figura 25. Emprego convencional da vírgula em fronteira de enumeração e de I (Texto: Z10_7C_24M_01).



- (26) Possibilidade de organização de fronteira de I de enunciados com base na pontuação do texto do aluno e no algoritmo de formação de I

[Porque tem o ciclo da vida,] I [nós nascemos,] I [bebê,] I [criança,] I [pré-adolescente,] I [adolescente,] I [jovem,] I [adulto,] I [velho e depois falece] I

As fronteiras sintáticas de enumeração coincidem com fronteiras prosódicas de I, conforme exemplificado em (26). Trabalhos sobre fraseamento prosódico⁵⁷ no Francês (DELAIS-ROUSSAIRE ET AL, 2015) e no Italiano (FIVELA ET AL, 2015) – línguas românicas afins do Português – descreveram, em função de dados de fala, a configuração fonética de estruturas de enumeração. Guardadas as devidas proporções, ambos os estudos chegaram a uma configuração afim: (i) em enumerações cujos elementos são não-finais, observa-se em maior parte tom ascendente na fronteira dos itens listados (no Francês: H*, H*-H-, H*H% e, no Italiano, há pequena variação e o tom é ascendente-descendente: L+H*L%) e (ii) quando se trata do último elemento da lista, observa-se tendência em o tom de fronteira ser descendente (no Francês: L*L% e, no Italiano: H+L*L%). Assim, trabalhos que concebem os sinais de pontuação como marcadores prosódicos na escrita poderiam concluir, por exemplo, que o contorno entoacional das fronteiras de elementos enumerados, com tom ascendente-descendente, poderia, de alguma forma, contribuir para que houvesse a percepção de uma fronteira e, portanto, haveria maior possibilidade de, na escrita, esta fronteira ser delimitada pelo uso da vírgula.

Não desconsideramos a importância da configuração fonética de estruturas enumeradas, nem que elas possam contribuir para o reconhecimento de fronteiras de enumeração. Porém, nos distanciamos desse ponto de vista fonético sobre a pontuação por duas razões. Em primeiro lugar, como dissemos, por estarmos analisando apenas dados de

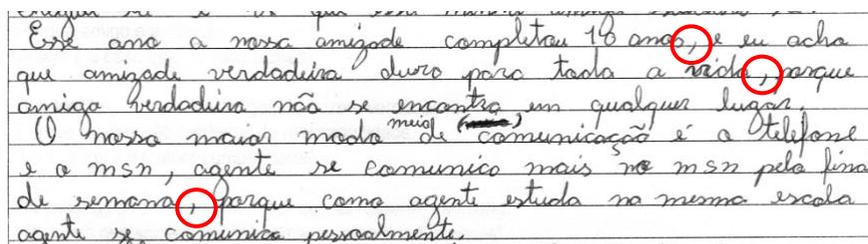
⁵⁷ Compreendemos fraseamento prosódico, junto a Serra (2016), como uma “função da prosódia” que trata da “segmentação do contínuo de fala em unidades”.

escrita, é possível formular hipóteses sobre a configuração fonética dos tons de fronteiras em enumerações a partir de trabalhos realizados com material de fala. Todavia, não podemos atestar a confiabilidade da informação, visto que este estudo não é de cunho experimental/laboratorial e não se dispõe a descrever os tons de fronteira do ponto de vista fonético e sua relação com fronteiras de emprego da vírgula. Em segundo lugar, não partimos da assunção de que a relação entre pontuação e a prosódia é de natureza direta, tal qual defendida nos estudos de Cagliari (1989) e de Pacheco (2009), isto é, da fonética para a escrita, mas sim de ordem simbólica de representação entre fala e escrita.

Tendo isso em vista, nos ancoramos no modelo de Fonologia Prosódica de Nespor e Vogel (1986), que trata da organização dos enunciados falados de um ponto de vista fonológico, definindo as fronteiras prosódicas em função da sintaxe – entre demais elementos. Dado que o algoritmo de formação de I é formulado em função da sintaxe, conseguimos, dessa forma, apreender quais fronteiras de uso da vírgula na escrita constituem potencialmente fronteiras prosódicas de enunciados falados. De acordo com Nespor e Vogel (1986), os elementos encadeados em uma “lista” – termo utilizado pelas autoras – constituem, por si só, fronteiras de I. Cada item enumerado pode ser caracterizado como uma I, isto é, esses elementos possuem contornos entoacionais próprios por constituírem lista, podendo haver ocorrência ou não de pausa em suas fronteiras: [criança] I, [pré-adolescente] I, [jovem] I, [adulto] I e [velho] I. Assim, esse encontro entre uma fronteira sintática e uma fronteira prosódica pode gerar, de nossa leitura, maior possibilidade de reconhecimento de uma fronteira no texto escrito e contribuir para a delimitação dessa fronteira a partir do emprego da vírgula.

Outro contexto em que vírgulas tendem a ser utilizadas convencionalmente é o de coordenação de sentenças (cf. Tabela 9). Novamente, observamos possibilidade de investigar como se dá a circulação dos alunos por práticas orais/letradas que têm relação com a prosódia da língua. Para discussão da questão, na Figura 26, apresentamos exemplos de uso convencional da vírgula em coordenação de sentenças em duas fronteiras: coordenação de orações aditivas de sujeitos diferentes (27) e coordenação de orações explicativas (28 e 29).

Figura 26. Emprego convencional da vírgula em fronteira de coordenação de sentenças e de I (Texto: Z11_8B_26F_01)



- (27) [Esse ano a nossa amizade completou 18 anos,] I [e eu acho que amizade verdadeira dura para toda a vida.] I
- (28) [e eu acho que amizade verdadeira dura para toda a vida,] I [porque amiga verdadeira não se encontra em qualquer lugar.] I
- (29) [A gente se comunica mais no MSN pelo final de semana,] I [porque como a gente estuda na mesma escola a gente se comunica pessoalmente.] I

Se retomarmos o algoritmo de formação de I, observamos que as vírgulas nos exemplos de (27) a (29) não delimitam apenas uma fronteira sintática na escrita, mas coincidem com uma fronteira prosódica de I. Em análise de dados de leitura do Português, Tenani (2002) e Serra (2016) registraram que sentenças com configuração próxima às do exemplo podem ser nomeadas como declarativas neutras. Ao analisar a configuração prosódica das declarativas neutras nos dados de leitura, Tenani (2002) chegou à configuração HL*Li e Serra (2016) observou configuração H+L*L%, isto é, tons de fronteira preferencialmente baixos.⁵⁸ Sobre o estudo de Serra (2016), em especial, a autora chegou à conclusão de que o contorno nuclear de declarativas neutras (H+L*L%) constitui um dos contornos que mais contribui para a percepção de uma fronteira de I, sobretudo, na leitura de textos.

Embora atestado que o tom de fronteira de declarativas neutras contribui para reconhecimento da fronteira de I, nos detemos a analisar os exemplos de uso da vírgula de (27) a (29) com base no arcabouço da teoria fonológica adotada neste trabalho, visto que não temos subsídios para avaliar se o tom de fronteira das sentenças mencionadas são aqueles mesmos descritos por Tenani (2002) e Serra (2016). Assim, considerando-se o algoritmo de formação de I, compreendemos que as fronteiras prosódicas de (27) a (29) constituem Is

⁵⁸ Também se verifica similar configuração padrão de declarativas neutras em outras línguas. No Francês (DELAIS-ROUSSARIE ET AL, 2015), observou-se tom L*L%, e no Romeno (JITCA ET AL, 2015), no Italiano (FIVELA ET AL, 2015) e no Português de Brasil e de Portugal (FROTA ET AL, 2015) o tom observado foi H+L*L%.

independentes, com contornos entoacionais próprios e não vinculadas fonologicamente às suas Is adjacentes. Nessa fronteira prosódica, conforme afirmam Nespor e Vogel (1986), há possibilidade de haver pausa. Desse modo, novamente, estamos diante de um exemplo em que a fronteira prosódica, ao coincidir com uma fronteira sintática, pode contribuir para que haja o reconhecimento, por parte dos alunos, da fronteira em questão, resultado no emprego da vírgula.

Nos demais contextos dispostos da Tabela 9, a tendência é que haja ausência de vírgula nas fronteiras apresentadas. Privilegiamos três contextos sintáticos para análise porque apresentam frequência percentual mais alta de uso não convencional por ausência da vírgula: deslocamento, subordinação de sentenças e elementos extraoracionais. Discutimos, primeiramente, os casos de deslocamento e de subordinação de sentenças porque, de nossa leitura, a ausência de vírgulas em suas fronteiras pode ser motivada por questões prosódicas em comum. Consideremos a Figura 27, que retrata um exemplo de fronteira de deslocamento e a Figura 28, com exemplo de fronteira de oração subordinada.

Figura 27. Emprego não convencional da vírgula em fronteira de deslocamento e de I (Texto: Z11_8E_31F_01).

Na 7ª série **,** continuamos juntos. E se temo mais uma amiga a Thais **,** agora ela **,** Na 7ª série **,** a gente tinha um trabalho. Temos eu, ela e a Kael. A gente tem fiz o trabalho estudamos assistiu filme A Casa Comendo Riposo com pureza Tang. E no final de tudo **,** ela deu um o trabalho da Thais mas foi tão legal. Mas tudo que é bom tem fim eu sei que se embora.

Hoje **,** a Gabi não estuda mais aqui por culpa do pai dela.

Mas a gente mantém o contato pela internet no MSN Twitter e Orkut.

Figura 28. Emprego não convencional da vírgula em fronteira de oração subordinada e de I (Texto: Z10_7C_09F_01).

Se fossemos imortais **,** seria até mais fácil nessa vida a gente poderia escolher nossa faculdade **,** com mais calma eu acho que tudo seria mais legal, eu queria fazer várias coisas que eu não teria tempo de fazer. Se eu fosse imortal num futuro próximo **,** eu faria mais viagens eu iria aproveitar a minha vida, teria um emprego bom, teria uma família muito legal, faria bastante loucuras.

Na amostra longitudinal analisada, as estruturas de deslocamento e de subordinação de sentenças configuram, em grande maioria, informações semânticas de cunho temporal, pois especificam o momento em que um determinado evento se desenvolveu. Na Figura 27, os círculos em vermelho apontam quatro fronteiras de elementos deslocados não segmentados pela vírgula: “Na 7ª série” (linhas 1 e 2), “no final de tudo” (linha 5) e “hoje” (linha 8). No trecho explicitado na Figura 28, por sua vez, os círculos em vermelho indicam duas fronteiras de orações subordinadas para as quais há ausência de vírgula: “Se fôssemos imortal” (linha 1) e “Se eu fosse imortal num futuro próximo” (linha 6).

Do ponto de vista fonológico, estruturas deslocadas – como adjuntos adverbiais (cf. exemplos em (30a) - configuram, perante a teoria, Is independentes porque não se ligam à sentença raiz, podendo ser externos a ela e, embora representados estruturalmente, não são incorporadas no modelo de representação assumido pela teoria da Fonologia Prosódica à oração a qual se referem (NESPOR & VOGEL, 1986). Quanto às orações subordinadas, suas fronteiras coincidem com domínios de I porque, segundo o algoritmo de formação de I proposto por Nespor e Vogel (1986), elas configuram sentenças raízes, com contornos entoacionais próprios (exemplo em (30b)).

(30) a. *Fronteiras prosódicas de I em estruturas deslocadas*

[Na 7ª série] I [continuamos juntas] I

[Na 7ª série] I [a gente tinha um trabalho.] I

[Hoje] I [a Gabi não estuda mais aqui por culpa do pai dela.] I

b. *Fronteiras prosódicas de I em estruturas subordinadas*

[Se fôssemos imortal] I [seria até mais fácil nossa vida.] I

[Se eu fosse imortal num futuro próximo] I [eu faria mais viagens.] I

Temos observado na amostra longitudinal a alta porcentagem de ausência de segmentação dessas fronteiras sintáticas, que também coincidem com fronteiras do domínio prosódico de I. Entretanto, buscamos explicitar adiante como esse resultado, que, de um ponto de vista tradicional, poderia ser considerado como “erro”, pode ser, consequência da circulação dos alunos pelo o que Chacon (1998) intitula como dimensão fônica da linguagem. Assumimos que dois aspectos podem estar relacionados à ausência de vírgula nessas fronteiras: a extensão dos elementos deslocados e subordinados e a possibilidade de haver reestruturação do domínio de I.

Segundo Tenani (2002), a extensão é fator que pode contribuir para haver a delimitação de uma fronteira de I não-final. Com base no modelo teórico da Fonologia Prosódica, quanto mais extensa e longa uma estrutura – **em termos de número de sílabas** – maior a possibilidade de formação de uma I própria. Na literatura sobre extensão de I, a extensão dos constituintes em termos sintáticos – definida pela ramificação dos elementos – e a extensão dos constituintes em termos prosódicos – definida pelo número de sílabas e/ou palavras prosódicas – é questão investigada por autores que visam obter pistas sobre o papel da extensão na delimitação de uma fronteira de I. Dentre eles, se destacam os trabalhos de Ghini (1993), Fernandes-Svartman et al. (a sair), Serra (2009) e D’Imperio et al. (2005). D’Imperio et al (2005), em específico, chega a formular uma quantidade mínima de sílabas que definem se uma estrutura é mais ou menos extensa: até 3 sílabas, a extensão pode ser considerada curta; a partir ou acima de 5 sílabas, a extensão pode ser considerada longa.

De acordo com Nespor e Vogel (1986), a extensão de I, somada à velocidade em que é proferida e seu estilo configuram contexto propício para ocorrer o processo de reestruturação de I. Por estarmos analisando dados escritos, não é possível apreender a velocidade e/ou estilo de I, motivo pelo qual situamos a discussão apenas no âmbito da extensão. Assim, quando há uma I de tamanho curto e, adjacente a ela, uma I de tamanho longo, pode ocorrer o processo de reestruturação de I, isto é, duas Is tendem a se unir e se tornar uma I só. O contrário também pode ocorrer: uma I de tamanho longo se unir a uma I de tamanho curto. Na maioria dos exemplos em (30), vemos que a extensão das Is sublinhadas pode levar ao processo de reestruturação. Vejamos as possibilidades de reestruturação dos contextos em (31):

(31) *Fronteiras prosódicas de I reestruturadas*

[Na 7ª série continuamos juntas.] I

[Na 7ª série a gente tinha um trabalho.] I

[Hoje a Gabi não estuda mais aqui por culpa do pai dela.] I

[Se fôssemos imortal seria até mais fácil nossa vida.] I

[Se eu fosse imortal num futuro próximo eu faria mais viagens.] I

Considerando-se as possibilidades de reestruturação de Is em (31), observamos que “Na 7ª série” e “Hoje”, ambas as estruturas deslocadas têm extensão curta: abaixo de 5 sílabas. Esse cenário favorece o processo de reestruturação de I, fazendo com que o elemento deslocado se una à I adjacente. Uma vez reestruturado, o elemento deslocado pode não receber vírgulas, pois deixa de ser uma fronteira de I independente. Além disso, ainda sobre

estruturas deslocadas, em análise diacrônica que fez sobre o uso da pontuação em diferentes séculos do Português, Yano (2018) nota que outras motivações, além da extensão dos constituintes, contribuem para a ausência de vírgula nas estruturas em questão. A autora constatou que, quando a pontuação passa a se tornar mais sintático-semântica (em meados do século XIX), os editores de jornais tendem a não inserir vírgula na fronteira de adjuntos adverbiais mais curtos, a não ser que, como afirmam Cunha e Cintra (2001), deseja-se enfatizar ou realçar a partícula de “pequeno corpo”.

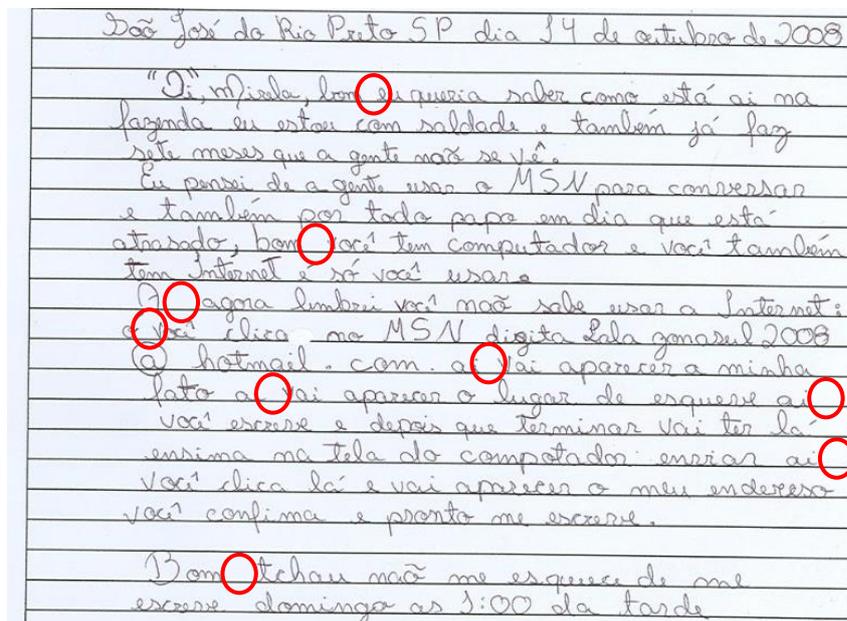
Nos exemplos em (31) há também casos de subordinação de orações, como em “Se fôssemos imortal” e “Se eu fosse imortal num futuro próximo”. Sobre “se fôssemos imortal”, compreende-se que a extensão mais curta da estrutura (7 sílabas) em relação a sua adjacente (12 sílabas) pode contribuir para que haja a reestruturação de *Is*. No entanto, chama atenção a ausência de vírgula na oração “se eu fosse imortal num futuro próximo” (14 sílabas), de extensão mais longa frente às demais. Trata-se de uma das exceções da amostra, em que uma oração subordinada longa, de muitas sílabas, não é pontuada pela vírgula.⁵⁹ Contextos como estes necessitam de investigação mais detalhada, pois, como indica Yano (2018), na história da pontuação, editores tendem a sinalizar, via emprego da vírgula, sintagmas oracionais longos, enquanto sintagmas oracionais curtos não tendem a ser sinalizados – embora haja instabilidade em alguns momentos do Português quanto ao uso de pontuação nessa fronteira.

De todo modo, acreditamos que a extensão tem papel importante no emprego da vírgula para as estruturas em questão. O que nos leva a essa hipótese é o fato de que, quando há possibilidade de reestruturação, uma vez que as *Is* são reestruturadas e seus limites reorganizados, os alunos deixam de inserir a vírgula na fronteira da *I* reestruturada e tendem a inserir ponto final ao término da oração, diante do novo domínio de *I* pós-reestruturado (cf. exemplos em 31). Isso significa que as estruturas deslocadas e subordinadas não tendem a ser reconhecidas como uma fronteira sintática e prosódica.

Um último contexto selecionado para análise da Tabela 9 são as fronteiras de “elementos extraoracionais”. Selecionamos um texto de um aluno produzido no 6º ano do EFII para discussão e análise, já que o texto contém várias ocorrências de ausência da vírgula em fronteiras de elementos extraoracionais (cf. Figura 29).

⁵⁹ Como mencionamos anteriormente, adotamos a sílaba como parâmetro para definir o que é uma estrutura de extensão curta – poucas sílabas- ou uma estrutura de extensão longa – muitas sílabas. No trabalho de Yano (2018), em contrapartida, o parâmetro para definir o que se considera como curto ou longo é a palavra. Não optamos por adotar a palavra enquanto medida de extensão porque nem sempre há coincidência entre uma palavra fonológica e uma palavra ortográfica, enquanto, no caso da sílaba, tanto na fala, quanto na escrita, há isomorfia na delimitação desta unidade.

Figura 29. Emprego não convencional da vírgula em fronteira de “elementos extraordinários” e de I (Texto: Z08_5B_15F_04).



No exemplo da Figura 29, há um conjunto de fronteiras de elementos extraordinários não sinalizados pelo emprego da vírgula: “bom” (3x - linhas 3, 8 e 18), “Ah” (linha 10), “ó” (linha 11) e “ai” (4x - linhas 12, 13, 15).⁶⁰ Na teoria fonológica, de acordo Nespôr e Vogel (1986), elementos expletivos – com similar característica a elementos extraordinários – formam Is independentes não conectadas estruturalmente à sentença raiz e, como tal, possuem contornos entoacionais próprios. Serra (2016), ao realizar trabalho de percepção de fala, chegou ao resultado que esse tipo de estrutura, tanto em contexto de fala espontânea, quanto em contexto de leitura, tende a não apresentar ruptura em sua fronteira, o que significa que, no corpus analisado pela autora, esses elementos não tendem a ser percebidos como uma fronteira de I – ainda que diante de pausa - ocasionando assim a incorporação e reestruturação desses elementos à I que lhes é adjacente.⁶¹

Para Nespôr e Vogel (1986), pelo fato de elementos extraordinários – ou partículas expletivas, conforme nomeado na teoria fonológica - apresentarem extensão curta (cf. exemplo em 32), é preferível que eles se reestrutrem às suas Is adjacentes (cf. exemplo 33), a

⁶⁰ Não serão analisados dados convencionais da vírgula na fronteira de elementos como em “Oi, Mirela” (linha 3), porque, além de serem poucos na amostra longitudinal, a vírgula convencional em sua fronteira pode ser efeito das discussões promovidas nas oficinas prévias à produção do texto, assim como na estrutura “São José do Rio Preto, data”. Acreditamos que esses dois contextos, que configuram partes estruturais regulares de uma carta pessoal, possam ter sido ressaltados pelos professores das turmas e dos alunos que coordenaram a aplicação das oficinas e acompanharam a produção dos textos de gênero carta pessoal.

⁶¹ Exceto os casos de “né”, cujas fronteiras foram percebidas como rupturas pelos participantes da pesquisa. Porém, como argumenta a autora, a mudança do estatuto discursivo de né - visto atualmente não apenas como partícula interrogativa, mas também como partícula declarativa - pode ter contribuído para o resultado.

fim de promover o balanceamento entre os sintagmas da língua. Assim, interpretamos que a ausência de vírgulas na fronteira sintática dos elementos extraoracionais pode ter relação com o baixo reconhecimento dessas fronteiras como fronteiras prosódicas na língua.

(32) *Fronteiras de elementos extraoracionais*

[bom] I [eu queria saber como está aí na fazenda] I
 [bom] I [você em um computador e também tem internet] I
 [Ah] I [agora lembrei] I
 [Ó] I [você clica no MSN digita lalazonasul2008@hotmail.com] I
 [Aí] I [vai aparecer a minha foto] I
 [Aí] I [vai aparecer o lugar de escrever] I
 [Aí] I [você escreve e depois que terminar vai ter lá em cima da tela do computador enviar] I
 [Aí] I [você clica lá e vai aparecer o meu endereço] I
 [Bom] I [tchau] I [não esquece de me escrever domingo à 1h da tarde] I

(33) *Fronteiras de elementos extraoracionais*

[bom eu queria saber como está aí na fazenda] I
 [bom você em um computador e também tem internet] I
 [Ah agora lembrei] I
 [Ó você clica no MSN digita lalazonasul2008@hotmail.com] I
 [Aí vai aparecer a minha foto] I
 [Aí vai aparecer o lugar de escrever] I
 [Aí você escreve e depois que terminar vai ter lá em cima da tela do computador enviar] I
 [Aí você clica lá e vai aparecer o meu endereço] I
 [Bom tchau não esquece de me escrever domingo à 1h da tarde] I

No que tange aos objetivos desta pesquisa, há ainda um último aspecto a ser abordado quanto ao uso da vírgula em esquema simples. Até o momento, discutimos a relação entre o tipo de uso da vírgula – convencional e não convencional e as fronteiras sintáticas e prosódicas a elas vinculadas e motivações, de ordem sintática e prosódica, que podem contribuir para a interpretação dos resultados obtidos. Passamos a discorrer sobre como os tipos de uso da vírgula para cada estrutura sintática observada ocorre ao longo dos anos de escolarização. Nas Tabelas 10 e 11, estão cruzadas informações sobre as variáveis tipo de uso da vírgula, estrutura sintática e ano letivo, além das frequências absolutas e percentuais dos

usos convencionais e não convencionais do emprego da vírgula. Em seguida, visualizam-se os Gráficos 8 e 9, resultantes das Tabelas 10 e 11.

Tabela 10. Vírgulas convencionais em esquema simples por ano letivo

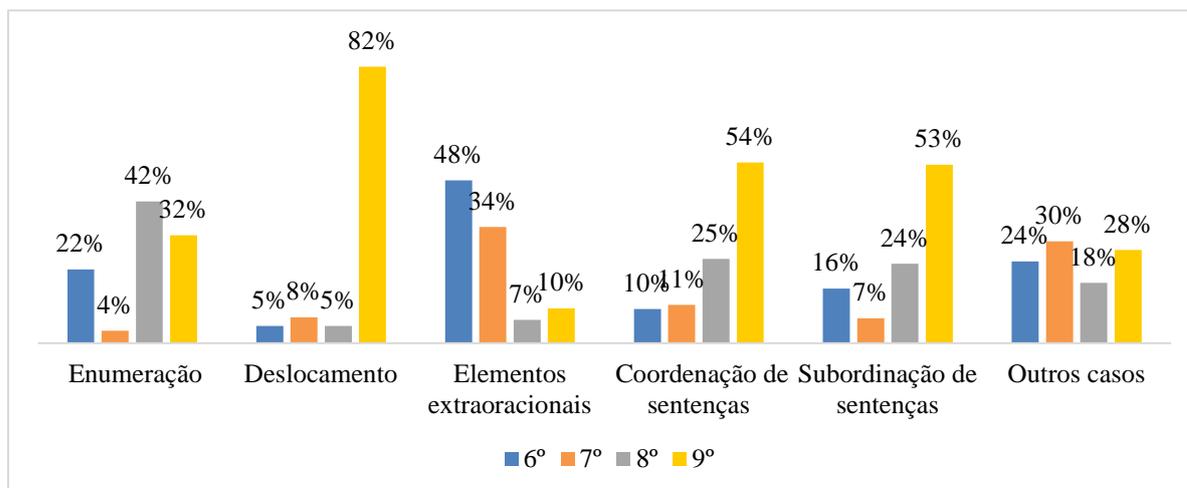
Estruturas	6º (%)	7º (%)	8º (%)	9º (%)	TOTAL (%)
Enumeração	54 (22)	9 (4)	105 (42)	79 (32)	247(100)
Deslocamento	2 (5)	3 (8)	2 (5)	32 (82)	39 (100)
Outros casos	57 (24)	71 (30)	42 (18)	65 (28)	235 (100)
Coordenação de sentenças	81 (10)	91 (11)	201 (25)	431 (54)	804 (100)
Subordinação de sentenças	11 (16)	5 (7)	16 (24)	36 (53)	68 (100)
Elementos extraoracionais	14 (49)	10 (34)	2 (7)	3 (10)	29 (100)
TOTAL	219 (15)	189 (13)	368 (26)	646 (46)	1422 (100)

Fonte: elaboração própria.

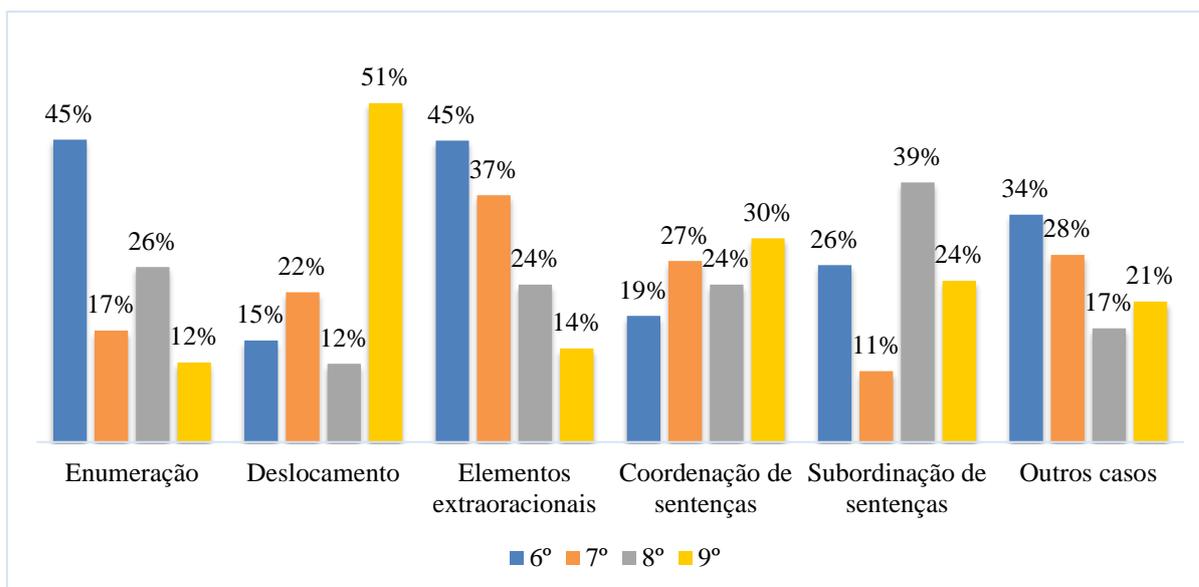
Tabela 11. Vírgulas não convencionais em esquema simples por ano letivo

Estruturas	6º (%)	7º (%)	8º (%)	9º (%)	TOTAL (%)
Enumeração	19 (45)	7 (17)	11 (26)	5 (12)	42 (100)
Deslocamento	44 (15)	65 (22)	34 (12)	147 (51)	290 (100)
Outros casos	138 (34)	113 (28)	72 (17)	86 (21)	409 (100)
Coordenação de sentenças	122 (19)	175 (27)	152 (24)	197 (30)	646 (100)
Subordinação de sentenças	45 (26)	18 (11)	66 (39)	41 (24)	170 (100)
Elementos extraoracionais	118 (39)	107 (35)	36 (12)	45 (14)	306 (100)
TOTAIS	486 (26)	485 (26)	371 (20)	521 (28)	1863 (100)

Fonte: elaboração própria.

Gráfico 8. Vírgulas convencionais pela ausência em esquema simples por ano letivo

Fonte: elaboração própria.

Gráfico 9. Vírgulas não convencionais pela ausência em esquema simples por ano letivo

Fonte: elaboração própria.

Em relação a todos os resultados discutidos e explorados nesta seção, os Gráficos 8 e 9 promovem um deslocamento porque articulam três variáveis discutidas, a priori, separadamente nesta seção – tipo de uso da vírgula, estrutura sintática e ano letivo –, indicando como elas se relacionam entre si quando consideradas em conjunto. Partindo deles, é possível estabelecer uma descrição longitudinal do emprego da vírgula no EFII mais detalhada, fornecendo respostas as seguintes perguntas: (i) como os alunos empregam

vírgulas em determinadas fronteiras de enunciados em esquema simples? e (ii) qual a distribuição desses empregos do sinal de pontuação entre os anos letivos do EFII?

Os Gráficos apontam mudanças quanto ao uso da vírgula em fronteiras sintáticas ao longo do tempo: quanto mais os alunos se encontram nos últimos anos letivos do EFII, mais alterações acerca do emprego da vírgula podem ser observadas. De modo a comprovar esse indício, realizamos o teste estatístico de Quiquadrado (χ^2) com o propósito de verificar se haviam evidências de que as variáveis (a) categoria de uso da vírgula em fronteiras sintáticas e (b) anos letivos se associavam. Os valores do teste para as variáveis em questão estão ilustrados na Tabela 12.

Tabela 12. Teste χ^2 para verificar associação entre os tipos de usos de vírgulas nos anos letivos e as diferentes estruturas sintáticas

Tipos de uso da vírgula	χ^2	valor-p	Coefficiente de Pearson
Usos convencionais	240,6673522	1,03284E-42	0,38
Usos não convencionais pela ausência	230,6951212	1,15098E-40	0,33

Fonte: elaboração própria.

Em relação aos usos convencionais, considerando-se o valor de p ($<0,05$) e o de coeficiente de contingência de Pearson (0,38), concluímos que há evidência estatística moderada de que o ano letivo é um fator que interfere e gera alterações no modo como vírgulas convencionais são utilizadas em determinadas fronteiras sintáticas. No que diz respeito aos usos não convencionais, a existência de associação moderada entre as variáveis em questão também foi comprovada, visto que se obteve como resultado valor de p menor que 0,05 e coeficiente de contingência de 0,33. Observamos, no entanto, que essa associação entre as variáveis uso convencional e uso não convencional pela ausência se dá de diferentes modos, conforme sistematizado nos itens de (a) a (e):

- (a) os usos de vírgulas em estruturas de enumeração e de coordenação de sentenças sofrem mudança ao longo do EFII. Nos anos iniciais, há número reduzido de emergência dessas estruturas nos textos e, além disso, é nesse período que a concentração de usos não convencionais para esse tipo de estrutura é maior. Nos dois últimos anos, além do aumento de ocorrência das estruturas em questão, os usos de vírgulas convencionais, que já eram convencionais no 6º e no 7º ano, aumentam ao passo que os usos não convencionais diminuem. Em coordenações de sentenças, por exemplo, foram levantados 431 dados convencionais no 9º ano em contraposição a

197 dados de uso não convencional. Em enumerações, enquanto há 79 dados convencionais no 9º ano, há apenas 5 dados não convencionais nesse mesmo ano letivo. Esse resultado sugere que essas duas fronteiras não constituem, ao final do EFII, um lugar de dificuldade de uso da vírgula para os alunos;

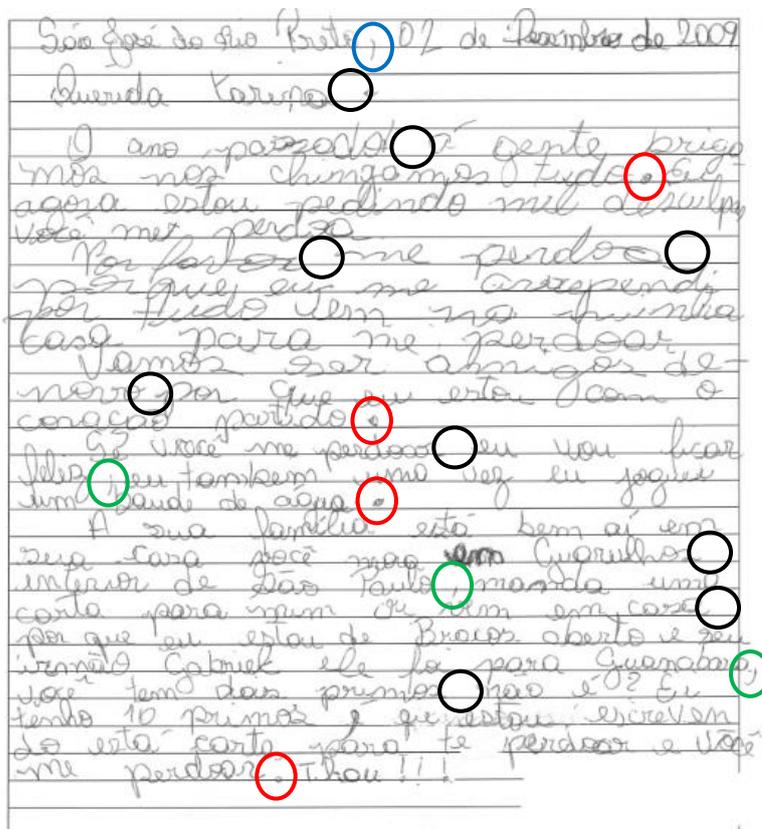
- (b) estruturas de deslocamento emergem em maior proporção apenas no último ano do EFII: de 39 ocorrências convencionais, 82% delas ocorrem no 9º ano e, de 290 ocorrências não convencionais, 51% delas também ocorre no 9º ano. Nesse sentido, embora aumente a frequência de uso de estruturas deslocadas, é predominante que não haja, em maior parte da amostra, uso convencional da vírgula em suas fronteiras. Esse resultado sugere que, ao final do EFII, estruturas deslocadas apresentam certa problemática quanto ao emprego da vírgula;
- (c) a estrutura “outros casos” é a única caracterizada por apresentar flutuação quanto ao emprego da vírgula. De modo geral, esse tipo de estrutura tende a ser utilizada em maior proporção nos primeiros anos do EFII. Nesse contexto, predominam, no 6º e no 7º ano os usos não convencionais. Em relação aos anos finais do EFII, esse tipo de estrutura tende a ser observada em menor frequência. Embora haja mais dados não convencionais nos anos finais, esses valores se aproximam dos dados convencionais, sugerindo certa flutuação. Nesse sentido, diante de tal flutuação, não há evidências, ao certo, se há ou não há aprendizagem de uso de vírgula na fronteira em questão;
- (d) estruturas de subordinação de sentenças tendem a ser mais aparentes nos textos dos dois últimos anos do EFII. Contudo, ao longo de todos os anos letivos, predominam os usos não convencionais de vírgulas. Especial atenção deve ser conferida aos dados levantados para o 9º ano: há 36 ocorrências convencionais e 41 ocorrências não convencionais. A flutuação de emprego do sinal de pontuação no último ano para a estrutura em questão pode ser interpretada como marca de um contexto linguístico em que possivelmente há dúvidas quanto ao emprego da vírgula. Nesse sentido, não há evidências de que haja aprendizagem do modo convencional de emprego de vírgulas para a estrutura em questão;
- (e) a estrutura aqui intitulada de “elementos extraoracionais”, diferentemente das demais, é utilizada em maior proporção nos textos dos anos iniciais do EFII e não nos textos

dos anos finais. Porém, seja nos textos dos anos iniciais, seja nos textos dos anos finais, é predominante o uso não convencional da vírgula. Desse modo, há evidências de que os alunos terminam o EFII com dificuldade em delimitar, por meio do sinal gráfico, esse tipo de fronteira.

Os resultados explicitados de (a) a (e) indicam, particularmente, duas características principais do uso de vírgulas em esquema simples em textos do EFII: (i) o aumento do uso de vírgulas ao longo do EFII e (ii) as mudanças que ocorrem quanto ao emprego da vírgula no 9º ano. Sobre o aumento de uso da vírgula, destacamos que o contato com informação letrada institucional sobre pontuação e sobre escrita, no geral, pode contribuir para o resultado. Entretanto, maior emprego da vírgula não é sinônimo de haver apenas usos convencionais, pois há certas estruturas em que prevalece o uso não convencional. Em relação ao aumento do uso da vírgula no 9º ano e ao fato de as mudanças se concentrarem em especial neste ano letivo, alcançamos evidências que atestam a hipótese de que os alunos são, de certa forma, perpassados pelas práticas letradas institucionais sobre pontuação ao final do EFII, o que reflete diretamente no modo como eles utilizam o sinal de pontuação ao final do ciclo.

Como consequência ao posicionamento que aqui adotamos de que a vírgula tem funcionamento sintático-prosódico, não sendo possível desconsiderar um desses aspectos na análise dos dados, as mudanças ocorridas no âmbito da sintaxe também se estendem ao âmbito do prosódico. As diferenças quantitativas visualizadas a partir dos dados demonstram que não apenas o emprego da vírgula muda ao longo do tempo, mas a sintaxe do texto dos alunos em si, visto que, ao final do EFII, começam a emergir determinadas estruturas sintáticas que não eram recorrentes em sua escrita ao início do EFII. O cenário quantitativo nos impulsionou a questões de ordem qualitativa também, relacionadas à prosódia. Para discutir a questão, apresentamos um texto produzido por um aluno de 7º ano do EFII (cf. Figura 30):

Figura 30. Exemplo de produção de texto do 7º ano do EFII (Texto Z09_6C_22M_07).



Selecionamos o texto da Figura 30 porque ele é representativo, na amostra longitudinal, da escrita e, conseqüentemente, do modo de pontuar de alunos do 6º e do 7º ano do EFII. Chamamos a atenção para a distribuição da pontuação no texto: (i) há apenas uma vírgula convencional, sinalizada pelo círculo azul, para segmentar o lugar do qual se escreve e a data, (ii) três dados de troca de um sinal de pontuação pela vírgula, sinalizados pelo círculo verde, (iii) várias fronteiras em que a vírgula se faz ausente no interior dos parágrafos, sinalizadas pelos círculos em preto e (iv) uso do ponto final ao término de cada parágrafo e/ou no interior de parágrafos, conforme sinalizado pelos círculos vermelhos.

Como vimos são poucas as fronteiras sinalizadas pelo uso da vírgula nos textos dos anos iniciais do EFII, dentre elas, podemos destacar as de enumeração e, em alguns textos, as de coordenações de sentenças. No texto em questão, a única vírgula convencional é utilizada em “São José do Rio Preto, 02 de dezembro de 2009”, e atribuímos esta vírgula a uma prática letrada possivelmente ressaltada pelas professoras das turmas e pelos alunos participantes do projeto de extensão para composição do Banco de Dados de Escrita do EFII. Considerando-se a existência de oficinas para discussão da temática e do gênero textual prévio à redação definitiva do texto e também o fato de as propostas do 6º e do 7º anos do EFII serem cartas

personais, há possibilidade de que os alunos tenham sido alertados, nas oficinas, sobre esse aspecto que compõe uma carta pessoal, a saber, indicação de lugar e data, bem como sobre a necessária sinalização da vírgula nessa fronteira, já que é quase unânime nos textos do gênero carta pessoal da amostra haver vírgula depois de “São José do Rio Preto”.

Todavia, da Figura 30, nos interessa destacar e discutir os demais contextos em que pontos finais são utilizados ou onde há ausências de vírgulas e troca da vírgula por outro sinal de pontuação. Em produções do início do EFII, a configuração ora tratada no texto da Figura 30 indica haver uma hierarquia entre as informações do texto. Essa hierarquia não é estabelecida entre sentenças, no interior de um parágrafo – visto que vírgulas são deixadas de ser inseridas em fronteiras sintáticas e em fronteiras de I – mas sim entre os parágrafos, o que fica evidente em função dos pontos finais no texto – onde fronteiras de U, constituinte mais alto da hierarquia prosódica, podem ser notadas. Assim, a pontuação, aparentemente, na escrita de alunos do início do EFII, é mobilizada a favor do estabelecimento de relações de sentido entre conjuntos maiores do texto, ou seja, entre parágrafos.

Textos como o da Figura 30 são exemplos de como a dimensão fônica da pontuação assume papel relevante na organização das fronteiras de um texto, sobretudo, nas produções textuais do início do EFII, onde a presença da vírgula em determinadas fronteiras sintático-prosódicas e sua ausência em outras parece nortear o estabelecimento de “blocos” de sentido no texto. Compreendemos que a ausência de vírgulas em fronteiras de I (sinalizadas pelos círculos pretos na imagem) pode ser interpretada, por hipótese, como uma estratégia em manter a velocidade no fluxo do discurso entre um conjunto de informações encadeadas dentro de um parágrafo, evitando pausas e “quebra” da velocidade das informações, ou, em outros termos, evitando a interrupção da conclusão de um raciocínio-lógico-semântico no interior do parágrafo.

As vírgulas no interior de parágrafos que sinalizam dados de troca desse sinal pelo ponto final (linhas 17 e 21) e pelo ponto de interrogação (linha 24) são pistas que contribuem para a hipótese explicativa ora apresentada, pois, como aponta Araújo-Chiuchi (2012, p. 71), que analisou ocorrências de troca de sinais de pontuação em textos do 6º ano do EFII, dados de troca de um sinal por outro representam potencialmente estratégia do aluno em “não perder a velocidade do texto e assegurar o interesse do leitor”. Assim, a ausência de vírgula entre as unidades linguísticas do texto e/ou sua presença em contextos para os quais outro sinal de pontuação poderia ser empregado, podem simbolizar a circulação do aluno por práticas orais/faladas na medida em que representam um tom “prosaico” e “dialogal”, segundo Soncin (2014), em que se busca evitar a ruptura entre um conjunto de informações afins.

É curioso observar que a “quebra” do fluxo discursivo nos textos do início do EFII só ocorre em momentos em que fronteiras de U coincidem com fronteiras de I, como no exemplo em (34).⁶² Considerando-se que a fronteira de U é delimitada a partir de unidades maiores da organização dos enunciados falados, a coincidência entre o emprego do ponto final onde uma fronteira de U se faz presente pode vir a marcar contextos em que o fluxo discursivo é interrompido, em que a velocidade é supostamente reduzida. Isto é, o ponto final indica que a informação semântica de um parágrafo se findou e, a partir deste parágrafo, se passará a outro conjunto de informações no texto não necessariamente vinculado àquele tópico.

(34) [[O ano passado á gente brigamos nós chingamos tudo.] **I** [Eu agora estou pedindo mil desculpas Você me perdoa.] **I** **U**

Não obstante, para ilustrar como o ponto final na fronteira de U contribui para a interpretação que fizemos, note-se que há uma organização lógico-semântica das informações em todo o texto do aluno. Já no primeiro parágrafo a relação entre ausência de vírgula em fronteira de I e presença de ponto final em fronteiras de U deixam pistas sobre o que viemos discutindo: as possíveis motivações prosódicas que constroem as relações de sentido no texto. Vejamos que, no primeiro parágrafo, nenhuma vírgula é utilizada dentro do domínio de I, mas há dois pontos finais: um em seu interior, em fronteira de I (“O ano passado á gente brigamos nós chingamos tudo”) e outro em seu final, em fronteira de I que coincide com fronteira de U (“Eu agora estou pedindo mil desculpas você me perdoa”).⁶³ Esses pontos finais marcam momentos distintos no texto. No primeiro, observa-se a explicitação de uma briga. No segundo, observa-se outra informação: um pedido de desculpas em função da briga. Nos demais parágrafos, o uso do ponto final é utilizado apenas ao final deste e não em seu interior.

Assim, o fato de os textos do início do EFII não apresentarem presença convencional da vírgula no interior dos parágrafos não tem relação necessariamente com ausência de informação letrada sobre pontuação no contexto em questão, mas, de nosso ponto de vista, com certa atuação da dimensão fônica da pontuação. Partimos da hipótese de que os pontos finais, em fronteira de U, marcam e delimitam um tópico discursivo no texto, visto que é

⁶² As frequências absolutas de sinais de pontuação ou até mesmo de vírgulas no domínio de U não foram quantificadas porque fogem à proposta deste trabalho. No entanto, ressaltamos a importância deste domínio para análise do emprego do ponto final e de dados de troca de sinais de pontuação em textos do EFII. Para detalhes, ver trabalho de Araújo-Chiuchi (2012).

⁶³ Sobre esta parte do texto, há dado de troca: o aluno insere um ponto final onde deveria ser um ponto de interrogação. De todo modo, ainda que tivesse sido inserido o ponto de interrogação, o sinal de pontuação nesta fronteira marca um local de término de parágrafo.

possível reconhecer esses tópicos no restante do texto da Figura 30: no segundo parágrafo, o aluno formula seu pedido de desculpas; no terceiro, sugere que a amizade seja retomada, enquanto que, no quarto, apresenta as consequências em ter a amizade de seu colega novamente; por fim, no último parágrafo, ao considerar que a amizade se reestabeleceu, direciona uma série de perguntas ao amigo, além de relatar questões pessoais.

Para os textos do final do EFII, como vimos demonstrando ao longo desta seção através da análise do uso da vírgula, o funcionamento sintático-prosódico do sinal de pontuação sofre alterações. Se comparada a Figura 30 – exemplo de texto do início do EFII- com a Figura 24 – exemplo de texto do final do EFII-, vemos que o modo de hierarquizar as informações em um texto a partir do uso da pontuação se modifica no tempo. Ao final do EFII, essas relações são estabelecidas mais frequentemente no interior de parágrafos, visto que usos da vírgula passam a coincidir com fronteiras de I ou, até mesmo, de ϕ , e não mais apenas entre um parágrafo e outro do texto.

Discutida a configuração sintático-prosódica do emprego da vírgula em esquema simples, prosseguimos à discussão das motivações prosódicas que podem estar relacionadas ao uso não convencional pela presença do sinal de pontuação.

3.2.1 O caso do uso não convencional pela presença da vírgula

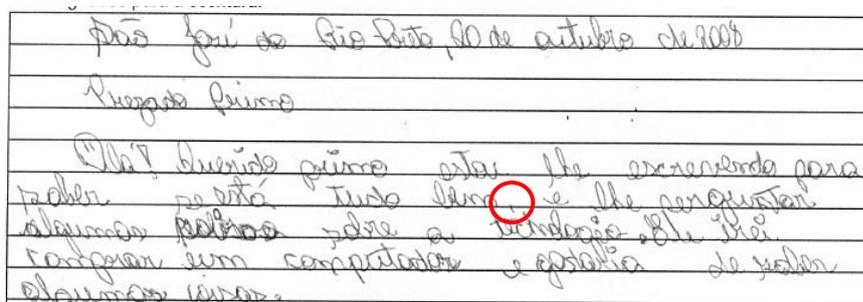
Na descrição metodológica de como foi realizada a organização e a categorização dos dados de vírgula (Capítulo 2), consideramos os usos não convencionais pela presença da vírgula dentro do conjunto de dados em esquema simples porque esses empregos tendem a ocorrer, predominantemente, em apenas uma das fronteiras de uma estrutura. Optamos por dedicar uma subseção à parte para o tratamento dos usos não convencionais pela presença por duas razões: (i) esta é a única categoria em que as fronteiras de uso da vírgula não coincidem com fronteiras sintáticas para emprego da vírgula e (ii) esta é a única fronteira de emprego da vírgula que coincide com fronteiras de dois diferentes domínios prosódicos, a saber, I e ϕ .

Como vimos, vírgulas não convencionais pela presença que coincidem com fronteira de I são menos frequentes (123 dados) do que aquelas que coincidem com fronteira de ϕ (153 dados). Inicialmente, tratemos daqueles usos de vírgula relacionados à fronteira prosódica de I. Há uma recorrência sintática nos casos de uso de vírgula não convencional pela presença em fronteira de I na amostra de textos analisada: geralmente, o sinal gráfico é inserido antes da conjunção “e” em orações coordenadas aditivas de mesmo sujeito ou entre sujeito e predicado. Com base nas regras de emprego da vírgula, os dois contextos mencionados não

consistem em fronteiras sintáticas para uso do sinal de pontuação. Segundo Bechara (1999), orações coordenadas aditivas só devem ser delimitadas por “e” se os sujeitos das orações são diferentes e, além disso, do ponto de vista gramatical, não se admite vírgula entre sujeito e predicado.

A fim de investigar como motivações prosódicas relacionadas ao domínio de I podem ter efeito para a presença da vírgula de modo não convencional nos contextos sintáticos mencionados, vejamos o exemplo da Figura 31.

Figura 31. Exemplo de uso não convencional de vírgula por presença em fronteira de I (Texto: Z08_5E_15F_04).



(35) *Possibilidade de organização de fronteira de I de enunciados com base na pontuação do texto do aluno*

[Querido primo estou lhe escrevendo para saber se está tudo bem,] **I** [e lhe perguntar algumas coisas sobre a tecnologia.] **I**

(36) *Possibilidade de organização de fronteira de I de enunciados com base no algoritmo de formação de I*

[Querido primo] **I** [estou lhe escrevendo para saber se está tudo bem,] **I** [e lhe perguntar algumas coisas sobre a tecnologia.] **I**

Na Figura 31, a vírgula é inserida, com base na descrição prosódica realizada em (35) e em (36), em uma fronteira de I de uma oração coordenada aditiva de mesmo sujeito (no caso, o próprio aluno é o sujeito da oração). Com base no algoritmo de formação de I, se considerarmos que não há dependência lógico-sintática entre as duas orações coordenadas, podemos afirmar que estamos diante de um contexto em que as Is são independentes. Como já analisado em outros exemplos nas demais seções, Is independentes formam fronteiras prosódicas por si só, isto é, constituem uma fronteira de uma estrutura na organização dos

enunciados falados. Em análise sintática, no entanto, a fronteira de I destacada não corresponde a uma fronteira sintática de emprego da vírgula.

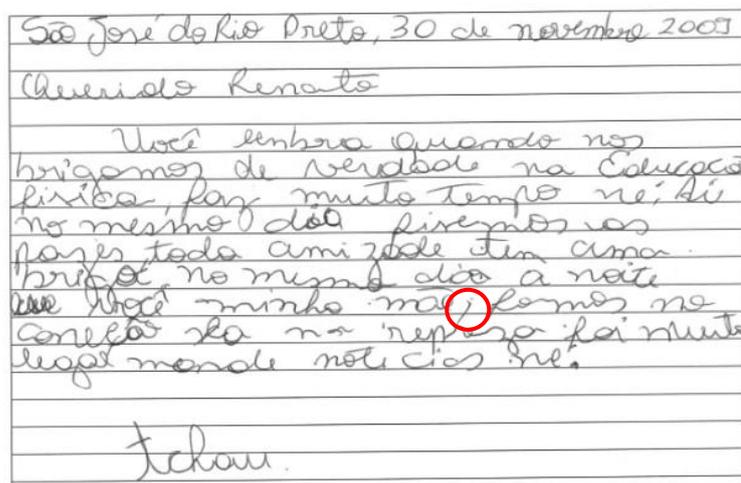
Uma possível interpretação para a recorrência de presença de vírgula na fronteira de I reside na extensão da I independente e da possibilidade de haver reestruturação. Nos demais exemplos analisados para dados em esquema simples sobre o uso não convencional pela ausência da vírgula, a pequena extensão de I parecia contribuir para o processo de reestruturação. Neste caso, em que há presença da vírgula, consideramos que a longa extensão de I é que pode contribuir para a segmentação da fronteira que recebe a presença do sinal gráfico. Segundo a teoria fonológica, Is muito longas que, a princípio, formam uma só I, não são preferíveis na língua e, portanto, tendem a se reestruturar em duas Is, de modo a promover o balanceamento das estruturas na língua.

Os trechos “estou escrevendo para saber se está tudo bem” e “e lhe perguntar algumas coisas sobre a tecnologia”, por configurarem uma fronteira de uma I muito extensa, com elevado número de sílabas, ([estou escrevendo para saber se está tudo bem e lhe perguntar algumas coisas sobre a tecnologia]I), tendem a se subdividir em duas Is para fins de manter balanço entre as estruturas da língua ([estou escrevendo para saber se está tudo bem] I [e lhe perguntar algumas coisas sobre a tecnologia] I). Somado a isso, como apontam Nespor e Vogel (1986), Is independentes podem apresentar pausa em sua fronteira, fator que poderia reforçar a segmentação do enunciado na fronteira antes de “e”. No entanto, por estarmos trabalhando com dados de escrita, não é possível prever se a pausa contribui ou não para a presença do sinal gráfico. Assim, é possível que a vírgula antes de “e” no trecho em questão seja resultado do reconhecimento (não consciente) do aluno de uma fronteira de I reestruturada.

Há outro contexto sintático em que a presença convencional da vírgula em fronteira de I é observada: entre sujeito e predicado. Soncin (2014) encontrou similar resultado ao analisar textos escritos de alunos do 9º ano do EFII e concluiu que vírgulas entre sujeito e predicado indicam seguir um padrão das construções em forma de tópico e comentário na língua. Em Chacon (1998), também é ressaltado o emprego da vírgula como forma de distinguir a construção em tópico da construção em comentário. De acordo com Soncin (2014), geralmente, apresenta-se uma informação nova ao leitor na posição de sujeito (tópico) e, na sequência, diz-se ou acrescenta-se algo sobre o sujeito (comentário). Fonologicamente, as estruturas em tópico e em comentário podem apresentar certa regularidade: as estruturas em tópico configuram fronteira de I, geralmente, de contorno ascendente, enquanto as estruturas em comentário configuram fronteira de I, geralmente, de contorno descendente (SONCIN,

2014). A fim de discutir esse tipo de situação e sua relação com o emprego da vírgula, chamamos a atenção para a Figura 32.

Figura 32. Exemplo de uso não convencional de vírgula por presença em fronteira de I (Texto: Z09_6A_12M_07).



(37) *Possibilidade de organização de fronteira de I de enunciados com base na pontuação do texto do aluno*

[No mesmo dia a noite eu você minha mãe,] I [fomos no canção lá na represa] I

(38) *Possibilidade de organização de fronteira de I de enunciados com base no algoritmo de formação de I*

[No mesmo dia a noite] I [eu] I [você] I [minha mãe fomos no canção lá na represa] I

A diferença entre contorno ascendente/descendente entre as partes de tópico e comentário, segundo Soncin (2018), contribui para a construção dos sentidos do texto. Isso significa que a vírgula é inserida em uma fronteira prosódica com possível contorno ascendente, isto é, a do sujeito (tópico), de modo a criar uma relação de suspense entre aquilo que é introduzido como novo ao leitor – no nosso caso, o sujeito (eu, você e minha mãe) - e aquilo que se tem a dizer sobre esse elemento novo (comentário) - “fomos no canção lá na represa”. Assim, uma das motivações para o emprego da vírgula entre sujeito e predicado na amostra pode se relacionar a uma tentativa de demarcar aquilo de quem se fala (tópico) e sobre o quê se fala (comentário).

Soncin (2014) também aponta para o papel da extensão da estrutura que atua na posição de sujeito (tópico) como fator que pode contribuir para a formação de uma fronteira

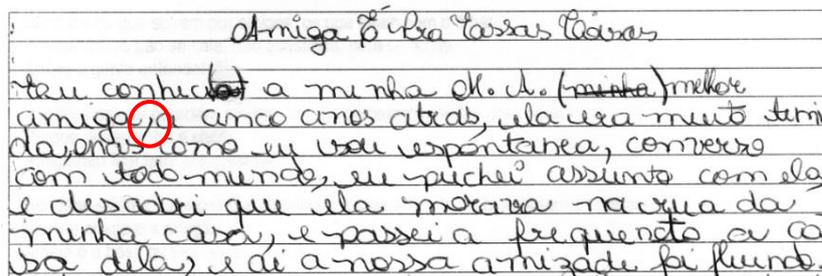
de I. Essa é uma questão que tem sido analisada amplamente em trabalhos sobre fraseamento prosódico de estruturas SVO (sujeito-verbo-objeto). Dentre eles, destacamos o mais recente de Fernandes-Svartman et al (a sair), que trataram de estruturas SVO em diferentes variedades do Português (do Brasil, de Portugal e de Guiné-Bissau). No que tange ao Português do Brasil, em variedades de São Paulo e do Rio Grande do Sul é comum não observar fronteira de I na fala depois do sujeito, mesmo que ele seja mais extenso sintática e fonologicamente. Desse modo, essas variedades do Português do Brasil apresentam fraseamento (SVO) preferivelmente, isto é, não é comum haver fronteira prosódica depois do sujeito (S). Entretanto, em alguns casos em que o sujeito é mais extenso sintaticamente, ou seja, ramificado, observou-se formação de fronteira de I, sendo o fraseamento (S) (VO) preferível a (SVO) – há fronteira de I no sujeito ramificado.

Embora não nos aprofundamos na questão do fraseamento prosódico em estruturas (SVO), não se pode deixar de considerar a contribuição desses estudos como possível interpretação dos dados em que vírgulas não convencionais por presença são inseridas entre o sujeito e o verbo, pois, a depender da extensão (sintática e fonológica) do sujeito, é provável que ele seja produzido em uma I à parte de seu predicado, justificando, assim, as potenciais vírgulas que surgem nesse tipo de fronteira.

Se retomarmos o exemplo da Figura 32, “eu, você e minha mãe”, embora não configure, teoricamente, uma construção na posição de sujeito com extensão muito longa – há 7 sílabas – carrega consigo certa particularidade: trata-se de um sujeito composto, que envolve mais de um elemento na construção. Assim, essa configuração, somada à discussão que fizemos sobre a organização prosódica de enunciados com característica tópico/comentário pode constituir fatores que contribuem para o emprego da vírgula na fronteira supostamente topicalizada (posição do sujeito).

As vírgulas não convencionais pela presença também foram identificadas em fronteira de ϕ . No processo de análise dos dados, concluímos que as vírgulas em fronteira de ϕ são potencialmente empregadas como recurso gráfico a fim de promover destaque do tipo “ênfase” a determinada informação. A ênfase pode ser caracterizada como uma estratégia de destaque para chamar a atenção do leitor em relação a uma porção do texto em específico que se quer destacar. Argumentamos que vírgulas nesse contexto encontram motivações na prosódia da língua, visto que o sinal gráfico ocorre na cabeça à direita do domínio de ϕ , onde, geralmente, observa-se proeminência do elemento sinalizado pelo emprego da vírgula. Selecionamos um exemplo da amostra longitudinal para discussão do uso da vírgula em fronteira de ϕ :

Figura 33. Uso não convencional pela presença da vírgula em fronteira de ϕ (Texto: Z11_8B_02F_01).



(39) Possibilidade de organização de fronteira de ϕ de enunciados com base na pontuação do texto do aluno

[(Eu) ϕ (conheci) ϕ (a minha M.A. (minha) ϕ (melhor amiga,) ϕ (há cinco anos) ϕ (atrás) ϕ] I

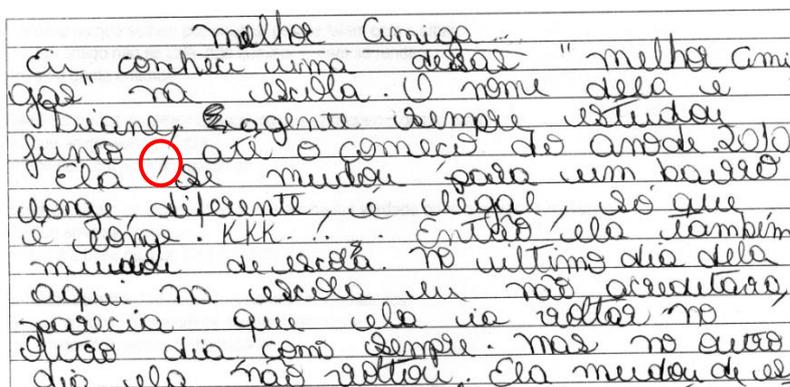
Na Figura 33, a vírgula em fronteira de ϕ ocorre antes de um adjunto adverbial (há cinco anos atrás). Uma das regularidades sobre a presença não convencional de vírgulas em fronteira de ϕ é que o uso da vírgula, geralmente, ocorre antes de uma informação temporal, seja um adjunto adverbial, seja uma oração subordinada adverbial. Em nossa leitura, a vírgula nessa fronteira confere proeminência à informação em questão e demarca o posicionamento enunciativo do aluno frente à informação destacada pelo uso da vírgula.

Sobre esse aspecto, no quadro teórico da Linguística Textual, Travaglia (2006) aponta que, na organização tópica dos enunciados falados, os falantes mobilizam diferentes recursos e elementos para marcação de relevo no texto. Segundo o autor, a marcação de relevo ocorre quando os falantes dispõem de recursos específicos a fim de conferir proeminência a determinadas informações de um texto. Essa estratégia é utilizada pelo falante para indicar ao leitor como se deseja que uma determinada informação seja interpretada ou compreendida. Dentre os elementos que, geralmente, os falantes marcam relevo no texto estão os advérbios, visto que eles intensificam uma ação.

Assim, considerando-se a noção de marcação de relevo proposta por Travaglia (2006), acreditamos que a vírgula no dado da Figura 33 é utilizada como um recurso prosódico com a finalidade de conferir proeminência à informação subsequente ao sinal gráfico: há cinco anos atrás. Esta é, possivelmente, uma informação que o aluno julga ser cara ao seu leitor: o fato de ter conhecido sua amiga em um momento específico. Dessa forma, o meio que encontra para colocar em relevo e dar proeminência ao adjunto temporal é via emprego de vírgula em fronteira de ϕ , sinalizando que a informação destacada está em plano de importância maior do

que demais informações que a circundam. Situação similar ocorre no exemplo ilustrado na Figura 34:

Figura 34. Uso não convencional pela presença da vírgula em fronteira de ϕ (Texto: Z11_8D_17F_01).



(40) Possibilidade de organização de fronteira de ϕ de enunciados com base na pontuação do texto do aluno

[[(Agente) ϕ (sempre estudou junto,) Φ (até) ϕ (o começo) ϕ (do ano de 2010)] I]

Em relação ao exemplo da Figura 34, situação similar ocorre ao que foi apresentado a partir da Figura 33. A vírgula, no trecho da Figura 34, também é empregada em fronteira de ϕ (cf. descrição prosódica em (40)), anteriormente a um adjunto adverbial (até o começo do ano de 2010). Também acreditamos ser este mais um caso em que o aluno tenta colocar em relevo – via emprego da vírgula - aquilo que acredita ser informação importante ao seu leitor: o fato de os amigos em questão terem estudado juntos até o começo de 2010, uma data pontual. A interpretação ganha subsídio se considerarmos que os demais adjuntos adverbiais no texto não são precedidos pelo emprego não convencional pela presença da vírgula, como em “no último dia dela” (linha 9) e “no outro dia” (linhas 12-13).

Os exemplos das Figuras 33 e 34 contribuem, portanto, para a conclusão de que a vírgula não convencional pela presença, quando em fronteira de ϕ , funciona como um sinal gráfico na/da escrita que confere relevo à determinada informação – relevo este que, nos enunciados falados, poder-se-ia realizar de diferentes formas do ponto de vista fonológico. É interessante destacar também que os exemplos foram retirados de textos do 9º ano do EFII, quando os usos não convencionais pela presença se intensificam. Pressupõe-se que os empregos da vírgula aumentam no ano letivo em questão porque, nele, são trabalhos textos de cunho mais argumentativo. Uma vez que a vírgula não convencional pela presença tem sido

utilizada como forma de dar proeminência a determinada informação e, conseqüentemente, enfatizar um ponto de vista daquele que escreve, é natural que os usos se intensifiquem no 9º ano, quando a instituição escolar tem a expectativa de que os alunos consigam produzir textos argumentativos.

Prosseguimos à descrição e análise de dados de uma última categoria de emprego da vírgula: os usos convencionais e não convencionais em esquema duplo.

3.3 Vírgulas em esquema duplo

O esquema duplo caracteriza-se por apresentar vírgulas tanto na fronteira esquerda, quanto na fronteira direita da estrutura linguística, diferentemente do esquema simples. Na amostra longitudinal analisada, os dados de vírgulas em esquema duplo foram identificados em frequência muito menor se comparados aos dados de vírgulas em esquema simples: há apenas 393 ocorrências, do total de 3956, ou seja, apenas em 10% da amostra longitudinal foram identificados contextos de vírgulas em esquema duplo.⁶⁴ Na Tabela 13, estão dispostas as frequências absolutas e as frequências percentuais de ocorrência dos dados convencionais e não convencionais por ausência para as estruturas de deslocamento e de encaixamento. Em seguida, no Gráfico 10, apresentam-se as médias de distribuição de vírgulas em esquema duplo por ano letivo.⁶⁵

Tabela 13. Vírgulas convencionais e não convencionais por ausência em esquema duplo

Estrutura/tipo de uso da vírgula	C (%)	NCA (%)	TOTAL (%)
Deslocamento	5 (2)	303 (98)	308 (100)
Encaixamento de termos e/ou sentenças subordinadas ou coordenadas	19 (22)	66 (78)	85 (100)
TOTAIS	24 (6)	369 (94)	393 (100)

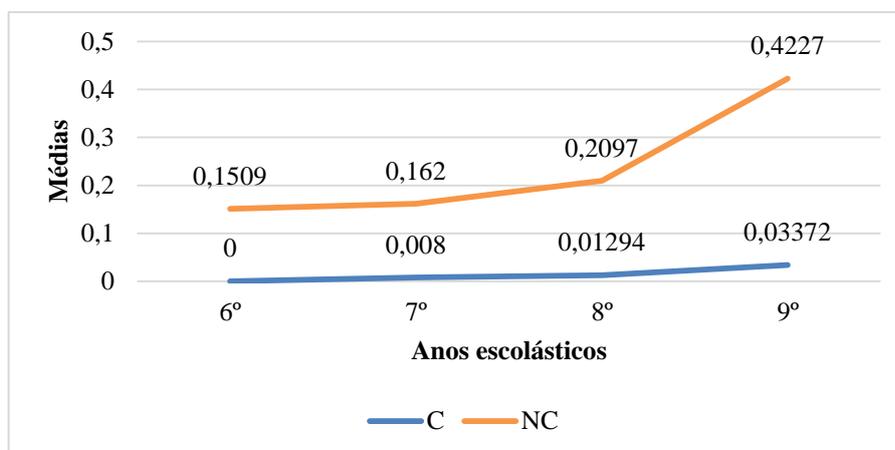
Fonte: elaboração própria.

C: uso convencional; NCA: uso não convencional pela ausência.

⁶⁴ A descrição e discussão feita sobre ocorrências em esquema duplo nesta seção são resultado da análise de textos de 61 alunos e não de 62, pois, nos textos de um dos alunos da pesquisa, não foi identificada nenhum tipo de estrutura em esquema duplo nas quatro propostas analisadas. Como consequência, não há ocorrências de usos de vírgulas em fronteiras de esquema duplo.

⁶⁵ Frequências percentuais da Tabela 13 foram calculadas com base na razão entre o total de vírgulas identificadas para cada tipo de estrutura em esquema duplo (convencional e não convencional) e o total de ocorrências geral de uso da vírgula para cada estrutura.

Gráfico 10. Médias dos usos de vírgulas convencionais e não convencionais em esquema duplo por ano letivo.



Fonte: elaboração própria.

C: usos convencionais; NC: usos não convencionais.

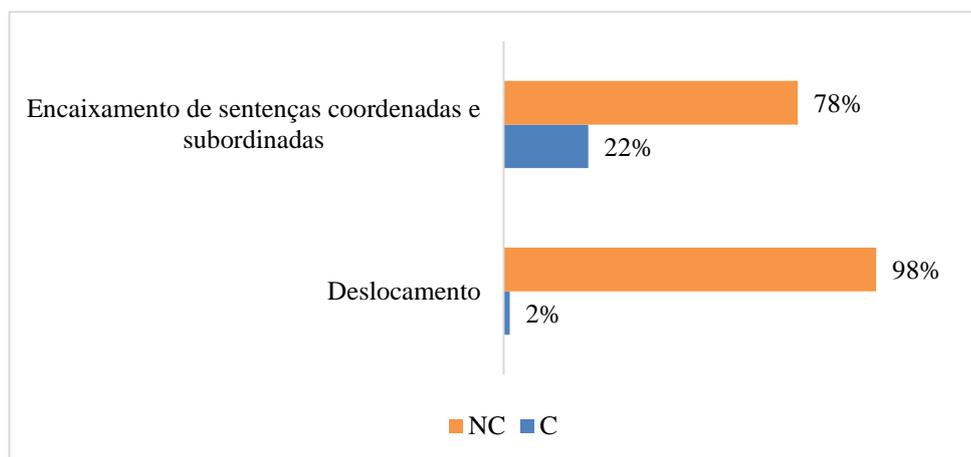
Segundo o Gráfico 10, há duas regularidades em relação aos usos de vírgulas em esquema duplo no EFII: (i) em todos os anos letivos, predominam as médias do uso não convencional e (ii) no 9º ano, as médias se distanciam entre si, sendo o uso não convencional muito superior em função ao uso convencional. Em relação a (i), observemos que as médias e os erros padrões do uso convencional são aproximadamente de 0 (0), no 6º ano, de 0,008 (0,047), no 7º, 0,01294 (0,050), no 8º e 0,03372 (0,071), no 9º. Em contraposição, as médias dos usos não convencionais identificadas foram: 0,1509 (0,18), no 6º ano, 0,162 (0,16), no 7º, 0,2097 (0,20), no 8º e, finalmente, 0,4227 (0,24) no 9º ano. Enquanto para os dados de vírgulas em esquema simples os valores entre a categoria convencional e não convencional se aproximavam ao final do EFII, em dados de vírgulas em esquema duplo, essas médias são muito destoantes entre si em todos os anos letivos. À título de exemplificação, observe-se que, no 6º ano, não há, praticamente, uso convencional da vírgula em esquema duplo (média 0), apenas usos não convencionais (média 0,1509).

No que tange à regularidade em (ii), ao compararmos as médias do emprego convencional (0,034) e do emprego não convencional (0,42) no 9º ano, verificamos que, diferentemente do que é tendência para o esquema simples, as médias de uso da vírgula em esquema duplo não se aproximam ao final do EFII. Ao contrário, o Gráfico 10 demonstra que elas se distanciam e tendem a ser cada vez mais não convencionais com o tempo. Em termos linguísticos, isso sugere que, quando estruturas em esquema duplo emergem nos textos da amostra, suas fronteiras não são delimitadas convencionalmente pela vírgula, em especial, ao final do EFII. Em síntese, o Gráfico 10 fornece pistas de que não há indícios de aquisição do

parâmetro sintático adotado pela instituição escolar sobre o emprego de vírgula em esquema duplo.

Analisemos, mais especificamente, como alunos do EFII empregam vírgulas em diferentes contextos de estruturas em esquema duplo: em casos de deslocamento e de encaixamento. A respeito disso, consideremos o Gráfico 11:

Gráfico 11. Vírgulas em fronteiras sintáticas do esquema duplo



Fonte: elaboração própria.

C: usos convencionais; NC: usos não convencionais pela ausência.

De um viés quantitativo, o Gráfico 11 permite verificar que, seja em contextos sintáticos de deslocamento ou de encaixamento, os textos dos alunos do EFII não apresentam uso convencional da vírgula nas fronteiras da estrutura. Em fronteiras de deslocamento, em 98%, prevalece o uso não convencional da vírgula. Em fronteiras de encaixamento, a porcentagem é menor, porém, em 78% dos casos predominam usos não convencionais. Em nenhuma das estruturas referentes ao esquema duplo analisadas neste trabalho os alunos tendem a empregar vírgulas convencionais.

Um destaque a ser feito sobre a distribuição apresentada no Gráfico 11 relaciona-se aos casos de deslocamento, para os quais a presença convencional da vírgula ocorre em apenas 2% dos dados da amostra. O resultado já era esperado, pois, como discutido na seção anterior, o uso da vírgula em fronteiras de deslocamento em esquema simples constitui igualmente contexto problemático na escrita de alunos do EFII do ponto de vista sintático. Seja em esquema simples, seja em esquema duplo, os alunos chegam ao final do EFII sem ter adquirido regra sintática de uso da vírgula em fronteira de deslocamento.

A fim de verificar se o tipo de uso da vírgula em esquema duplo está associado às estruturas de deslocamento e de encaixamento, procedemos à realização do cálculo estatístico da Razão de Prevalência. Os valores da RP na Tabela 14 foram calculados apenas em relação aos usos convencionais de vírgulas, porém, são suficientes para inferir sobre o uso não convencional da vírgula. O cálculo da RP aponta que há associação entre as variáveis mencionadas, ou seja, os alunos utilizam a vírgula em esquema duplo de forma distinta a depender da fronteira sintática.

Tabela 14. Razão de Prevalência de vírgula convencional em esquema duplo

Estruturas	C		NCA		Total	p-valor	RP	IC 95%
	Nº	Sim	Nº	Não				
Deslocamento	5	20,8%	303	82,1%	308	< 0.0001	1	
Encaixamento de termos e/ou sentenças coordenadas e/ou subordinadas	19	79,2%	66	17,9%	85	< 0.0001	17,35	[5,30; 35,80]
TOTAL	24	100,0	369	100,0	393			

Fonte: elaboração própria.

C: usos convencionais; NCA: usos não convencionais pela ausência; RP: razão de prevalência; IC: intervalo de confiança.

Em análise linguística, a associação atestada pelos valores de RP significa que o uso convencional de vírgulas em fronteiras de encaixamento tendem a ser predominantes, aproximadamente, 17 vezes mais do que em fronteiras de deslocamento, em que o valor é de apenas 1 vez na amostra longitudinal. Embora os casos de deslocamento tenham maior incidência na amostra longitudinal, quando emergem nos textos, a possibilidade de que os alunos delimitem essas estruturas com vírgulas é menor se comparado aos casos de encaixamento que, embora sejam visualizados em menor proporção, tendem a ser mais delimitados pela vírgula.

Tendo em vista o objetivo principal deste trabalho que consiste na descrição e análise longitudinal de vírgulas no EFII, a partir dos resultados obtidos sobre vírgulas em esquema duplo, adicionamos mais uma variável à análise: o ano letivo. Com a realização desse procedimento, tencionamos verificar qual tipo de relação há entre (a) o uso convencional ou não convencional da vírgula em esquema duplo, (b) as fronteiras sintáticas do esquema duplo e (c) o ano letivo. Os resultados podem ser visualizados na Tabela 15, que contém frequências absolutas dos dados de vírgulas em esquema duplo por ano letivo e nos Gráficos 12 e 13, que

tratam, separadamente, das frequências percentuais dos usos convencionais e não convencionais de vírgulas por fronteira sintática para cada ano letivo.

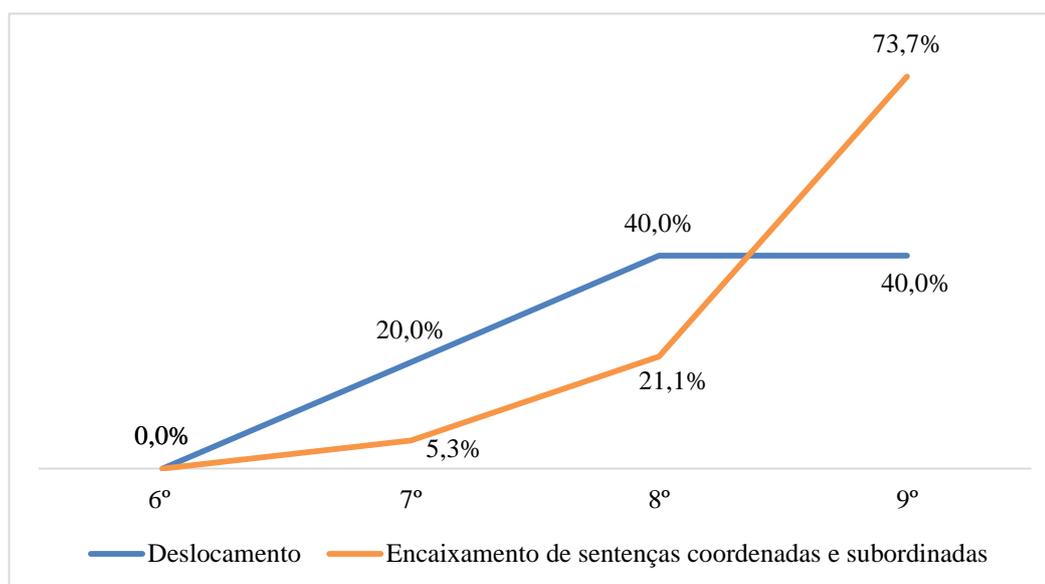
Tabela 15. Vírgulas convencionais em esquema duplo por ano letivo

Estruturas/Ano letivo	6º (%)		7º (%)		8º (%)		9º (%)		TOTAL (%)	
	C	NC	C	NC	C	NC	C	NC	C	NC
Deslocamento	0 (0)	43 (14)	1 (20)	44 (14)	2 (40)	82 (28)	2 (40)	134 (44)	5 (100)	303 (100)
Encaixamento de termos e/ou sentenças subordinadas e coordenadas	0 (0)	17 (26)	1 (5)	19 (29)	4 (21)	8 (12)	14 (74)	22 (33)	19 (100)	66 (100)
TOTAL	0 (0)	60 (16)	2 (8)	63 (17)	6 (25)	90 (24)	16 (67)	156 (42)	24 (100)	369 (100)

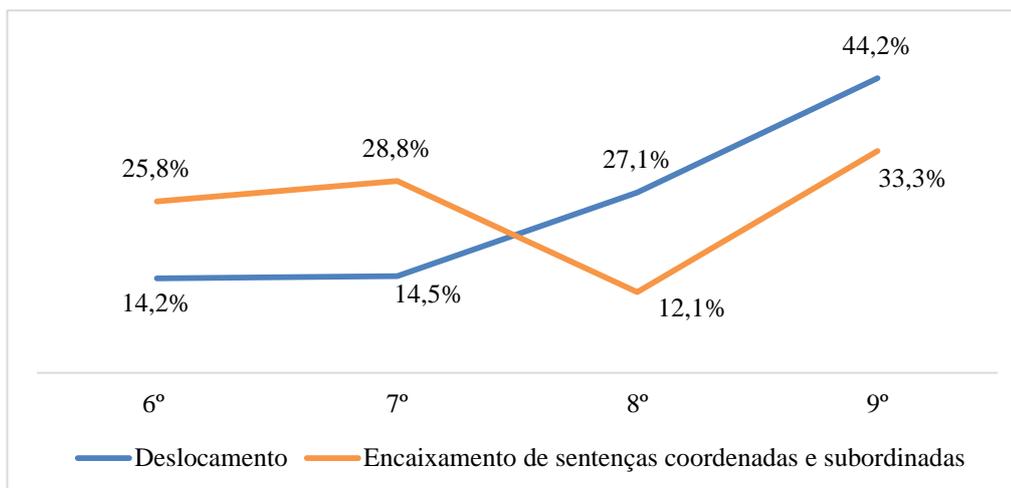
Fonte: elaboração própria.

C: usos convencionais e NC: usos não convencionais pela ausência.

Gráfico 12. Médias de vírgulas convencionais em esquema duplo por ano letivo



Fonte: elaboração própria.

Gráfico 13. Médias de vírgulas não convencionais em esquema duplo por ano letivo

Fonte: elaboração própria.

Em ambos os gráficos, as frequências percentuais foram calculadas considerando-se o total de dados observados ao final do EFII para cada categoria de uso da vírgula (convencional/não convencional). Trata-se de um detalhe importante porque, sem essa informação, poder-se-ia presumir que há predominância de usos convencionais para as estruturas de deslocamento e de encaixamento, já que suas porcentagens são maiores ao final do EFII (40% em deslocamentos e 73,7% em encaixamentos) se comparadas às porcentagens dos usos não convencionais (44,2% em deslocamentos e 33,3% em encaixamentos). No entanto, essa não é a leitura esperada para os Gráficos: as porcentagens indicam qual a proporção de uso da vírgula em cada ano letivo, considerando-se o total de dados obtidos.

Iniciemos a discussão pelos usos convencionais. Na comparação entre a Tabela 15 e o Gráfico 12, verifica-se que, de um total de 5 ocorrências de uso convencional em fronteira de deslocamento, 80% delas (4 dados) se encontram nos dois últimos anos (8º e 9º anos). No que tange à fronteira de encaixamento, do total de 19 ocorrências, aproximadamente 94,8% delas ocorrem também nos textos dos dois últimos anos do EFII. Portanto, há mais dados convencionais em fronteiras de encaixamento do que em fronteiras de deslocamento. Quanto à comparação entre a Tabela 15 e o Gráfico 13, de 303 dados não convencionais em contextos de deslocamento, 71,3% deles foram identificados nos anos finais e, em relação aos contextos de encaixamento, de 66 dados totais, aproximadamente 45,4% ocorreram ao final do EFII. Nesse sentido, há mais dados não convencionais para a estrutura “deslocamento” do que para a estrutura “encaixamento”.

Com o objetivo de verificar se as categorias de uso da vírgula (convencional/ não convencional) nas fronteiras sintáticas em questão estariam associadas aos diferentes anos

letivos do EFII, realizamos dois testes estatísticos. O primeiro deles, intitulado Teste-G (Williams), foi realizado para os dados convencionais. Consideremos o resultado obtido em razão da realização do teste estatístico na Tabela 16.

Tabela 16. Teste G para verificar associação entre uso convencional da vírgula em esquema duplo e ano letivo

Tipos de uso da vírgula	G	valor-p
Usos convencionais	0,0000	1,0000

Fonte: elaboração própria.

A partir do teste, observamos que não há amparo estatístico para afirmar que o modo como alunos empregam vírgulas convencionais em fronteiras de estruturas em esquema duplo tem relação com os anos letivos do EFII ($p > 0,05$). Embora a significância estatística não seja atestada para as variáveis analisadas, não se pode deixar de observar que os usos convencionais, embora reduzidos na amostra, tendem a emergir mais frequentemente apenas nas produções textuais finais do EFII. Em relação aos dados não convencionais, o teste estatístico realizado para investigar se esses empregos se associam ao fator ano letivo foi o Quiquadrado (χ^2). Seus resultados são apresentados na Tabela 17.

Tabela 17. Teste χ^2 para verificar associação entre uso não convencional da vírgula em esquema duplo e ano letivo

Tipos de uso da vírgula	X²	valor-p	Coefficiente de Pearson
Usos não convencionais pela ausência	17,401	0,001	0,21

Fonte: elaboração própria.

Os usos não convencionais pela ausência em fronteiras de esquema duplo, por sua vez, apresentaram resultado estatístico significativo, o que implica dizer que há associação entre essa variável e a variável ano letivo ($p < 0,05$), embora essa associação seja fraca (Coeficiente de Pearson $< 0,30$).⁶⁶ A depender do ano letivo, há diferença no modo como alunos empregam

⁶⁶ O Coeficiente de Pearson é uma medida que indica qual o grau de correlação – se forte, se fraca – entre duas variáveis. Quanto mais próximo do valor 0,50, mais forte a correlação; quanto menos próximo do valor 0,50, mais fraca a correlação.

vírgulas não convencionais em seus textos: quanto mais ao final do EFII, mais as vírgulas em fronteiras de estruturas em esquema duplo tendem a ser utilizadas de modo não convencional.

Com base na descrição longitudinal apresentada até o momento para o funcionamento sintático da vírgula em esquema duplo, pontuamos dois aspectos que julgamos relevantes de serem discutidos: (i) o aumento dos empregos de vírgulas em esquema duplo ao longo do tempo e (ii) a distribuição dos dados nos anos finais. Sobre o aspecto (i), se somados os dados convencionais e não convencionais no 6º ano, início do EFII, são encontradas, em 248 textos, apenas 60 estruturas em esquema duplo, enquanto no 9º ano, final do EFII, identificam-se 172 estruturas em esquema duplo (quase 3x mais).

Há um conjunto de fatores que poderiam contribuir para o aumento de estruturas deslocadas e encaixadas no final do EFII. Dentre eles, destacamos a temática e o gênero relato das propostas do 8º e 9º ano. No 8º ano, solicita-se que os alunos elenquem o que fariam se fossem imortal. No 9º ano, por sua vez, solicita-se que os alunos discutam sobre como surgiu uma amizade com um amigo. Em vista disso, visualizamos que as temáticas das propostas podem ter contribuído para a emergência de estruturas deslocadas nos textos do final do EFII: no 8º ano, observa-se deslocamento de estruturas subordinadas adverbiais condicionais (“se eu fosse imortal”) e, no 9º ano, observa-se deslocamento de adjuntos adverbiais e de estruturas subordinadas adverbiais temporais, que indicam o momento em que uma amizade se iniciou (“Quando X, [...]”). Somado a isso, os textos de gênero relato, como discutimos no Capítulo 2, apresentam construção muito similar à organização de enunciados falados. Dessa forma, identificamos um conjunto de estruturas encaixadas - do tipo elementos extraoracionais - utilizados para conferir encadeamento e sequência às ações relatadas no texto - como em: “Eu e você estávamos escrevendo com as mesmas canetas (as minhas) **aí** eu ia usar uma e sem querer eu acabei brigando com você”.

O aumento de estruturas em esquema duplo a cada ano letivo, entretanto, não significa que as vírgulas passam a ser utilizadas de forma convencional – e, assim, chegamos ao aspecto apontado em (ii). Ao contrário, quanto mais próximo do 9º ano do EFII, mais o uso de vírgula nas fronteiras de estruturas em esquema duplo tendem a ser não convencionais. Há, portanto, certa complexidade envolvida no emprego da vírgula em esquema duplo, o que contribui para a conclusão de que a informação sintática não é suficiente para garantir que a vírgula, no contexto mencionado, seja utilizada de forma convencional. Como defendemos adiante na análise prosódica de vírgulas em esquema duplo, há demais informações linguísticas que atuam na presença ou na ausência de vírgulas em estruturas deslocadas e encaixadas.

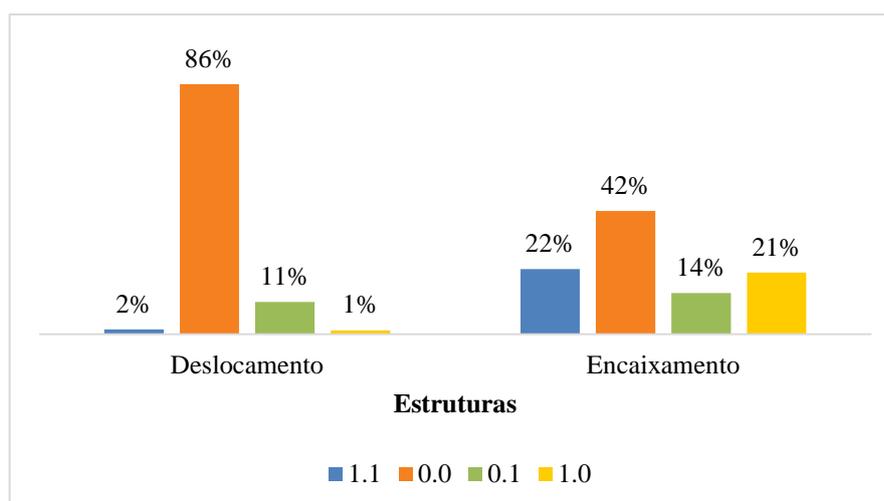
Finalmente, ainda em relação a como alunos do EFII circulam pela dimensão sintática do emprego da vírgula em esquema duplo, reunimos evidências de como as fronteiras de deslocamento e de encaixamento tendem a ser sinalizadas com base em quatro possibilidades de utilização da vírgula em esquema duplo: 1-1 (uso convencional) e 0-0, 0-1 e 1-0 (usos não convencionais). A Tabela 18 mostra as frequências absolutas calculadas para o conjunto de 393 dados de vírgulas em cada estrutura do esquema duplo, além das frequências percentuais. Estas foram calculadas a partir da razão entre as diferentes tipologias de emprego da vírgula em esquema duplo e o total geral de uso de vírgula observado para uma determinada estrutura. O Gráfico 14 explicita a distribuição percentual.

Tabela 18. Tipologia de usos de vírgulas em esquema duplo

Tipo de estrutura	Deslocamento	Encaixamento	TOTAL
Presença – Presença (1-1)	5 (2)	19 (22)	24 (6)
Ausência – Ausência (0-0)	265 (86)	36 (43)	301 (76)
Ausência – Presença (0-1)	34 (11)	12 (14)	46 (12)
Presença – Ausência (1-0)	4 (1)	18 (21)	22 (6)
TOTAL	308 (100)	85 (100)	393 (100)

Fonte: elaboração própria.

Gráfico 14. Distribuição percentual de vírgulas em função do tipo de fronteira em esquema duplo



Fonte: elaboração própria.

A distribuição dos dados no Gráfico 14 sugere que há diferença entre as variáveis tipo de fronteira sintática (deslocamento ou encaixamento) e tipologia do uso da vírgula em

esquema duplo (0-0; 0-1; 1-0; 1-1).⁶⁷ A fim de investigar se há amparo estatístico para atestar a distinção ora observada, foi realizado teste de associação de G-Williams, cujo resultado é ilustrado na Tabela 19:

Tabela 19. Teste G para investigar associação entre tipo de estrutura em esquema duplo e fronteira sinalizada dos enunciados

	G	valor-p	Coefficiente de Pearson
Vírgulas em fronteiras de deslocamentos e encaixamentos	89,1219	0,001	0,47
Tipologias de uso da vírgula (0-0; 0-1; 1-0; 1-1)			

Fonte: elaboração própria.

O teste estatístico aponta haver significância estatística moderada entre as variáveis ($p < 0,05$ e coeficiente de contingência = 0,47). Nesse sentido, podemos afirmar que as estruturas observadas para o esquema duplo na amostra longitudinal (deslocamento/encaixamento) interferem no modo como alunos utilizam a vírgula nas fronteiras desses enunciados, isto é, se de modo convencional (presença/presença) ou de modo não convencional (ausência/ausência; ausência/presença ou presença/ausência). De modo mais específico, a associação entre as variáveis, a partir dos resultados observados, ocorre do seguinte modo:

- (a) em fronteiras de deslocamento, em 86% dos dados, é tendência que nem a fronteira esquerda, nem a fronteira direita do enunciado sejam segmentadas com a vírgula (0-0). Porém, em 11% dos dados, quando utilizado o sinal de pontuação, este tende a ser empregado na fronteira direita (0-1);
- (b) em fronteiras de encaixamento, é tendência que ambas as fronteiras da estrutura não sejam sinalizadas em 42% dos dados analisados (0-0). No entanto, para demais ocorrências, observa-se flutuação entre a presença convencional (1-1) e a ausência não convencional (1-0) da vírgula.

⁶⁷ Entendemos como tipologia do uso da vírgula em esquema duplo as diferentes possibilidades em que vírgulas podem ser delimitadas nas fronteiras da estrutura em esquema duplo: 0-0, 0-1, 1-0 ou 1-1.

Sobre a tipologia dos empregos da vírgula em fronteiras de enunciado em esquema duplo, há ainda um último fator interessante a ser discutido: como se dá o uso da vírgula nas diferentes tipologias em função dos anos letivos. Diante da Tabela 20, que explicita as frequências absolutas e percentuais⁶⁸ para as variáveis mencionadas, obtivemos indícios de que, para as tipologias presença/presença, ausência/ausência e ausência/presença, é tendência que os usos de vírgulas se intensifiquem no 9º ano em particular. Para o par presença/ausência, no entanto, diferentemente do que acontece para os demais tipos de emprego da vírgula, há flutuação dos dados nos diferentes anos letivos.

Tabela 20. Tipologia do uso da vírgula em esquema duplo por ano letivo

Ano letivo	Fronteiras				TOTAL (%)
	presença/presença (%)	ausência/ausência (%)	ausência/presença (%)	presença/ausência (%)	
6º	0 (0)	46 (77)	8 (13)	6 (10)	60 (100)
7º	2 (3)	54 (83)	4 (6)	5 (8)	65 (100)
8º	6 (6)	75 (78)	12 (13)	3 (3)	96 (100)
9º	16 (9)	126 (73)	22 (13)	8 (5)	172 (100)
TOTAL	24 (6)	301 (76)	46 (12)	22 (6)	393 (100)

Fonte: elaboração própria.

Os indícios referentes à tendência supracitada para a tipologia dos usos de vírgulas em esquema duplo levaram à realização do teste de hipótese G-Williams para investigação da possível associação entre as variáveis ano letivo e tipologia do emprego da vírgula. O teste indicou, como se pode observar a partir da Tabela 21, que existe associação fraca entre o fator ano de escolarização e tipologias de uso da vírgula em esquema duplo (valor-p<0,05 e coeficiente de Pearson=0,189).

Tabela 21. Teste G de associação entre tipologia do uso da vírgula em esquema duplo e ano letivo

	G	valor-p	Coefficiente de Pearson
Tipologias de uso da vírgula			
Anos letivos	17,1088	0,0470	0,189

Fonte: elaboração própria.

⁶⁸ As frequências percentuais foram obtidas através da razão entre a tipologia do uso da vírgula em um determinado ano letivo e o total geral de ocorrências de emprego de vírgulas observado para aquele ano letivo.

Como os testes estatísticos indicaram associação entre tipologia do uso da vírgula e ano letivo, realizamos o teste estatístico de Kruskal-Wallis para avaliar, primeiramente, se as tipologias de uso da vírgula para cada fronteira sintática analisada (deslocamento e encaixamento) se distribuem diferentemente a depender do ano letivo. A diferença entre as médias foi atestada apenas em contexto de ausência/ausência (0-0) da vírgula para casos de deslocamento ($H: 45,7850$ e $\text{valor-}p < 0,05$). Em seguida, realizamos o teste de Post-Hoc Student-Newman-Keuls a fim de verificar em qual (is) ano (s) letivo (s) as médias da tipologia 0-0 apresentava diferença. A distribuição da Tabela 22 indica que o 9º ano do EFII é o ano letivo em que vírgulas deixam de ser empregadas mais frequentemente em ambas as fronteiras da estrutura em esquema duplo.

Tabela 22. Teste de Post Hoc para investigar a existência de diferenças da tipologia ausência/ausência na estrutura deslocamento entre os anos letivos

Anos letivos	ausência/ausência
	valor-p
6-7	n/s*
6-8	n/s*
6-9	0,0001
7-8	n/s*
7-9	0,0001
8-9	0,0001

Fonte: elaboração própria.

* n/s: contextos em que a diferença entre as médias dos tipos de emprego da vírgula não foram significativas.

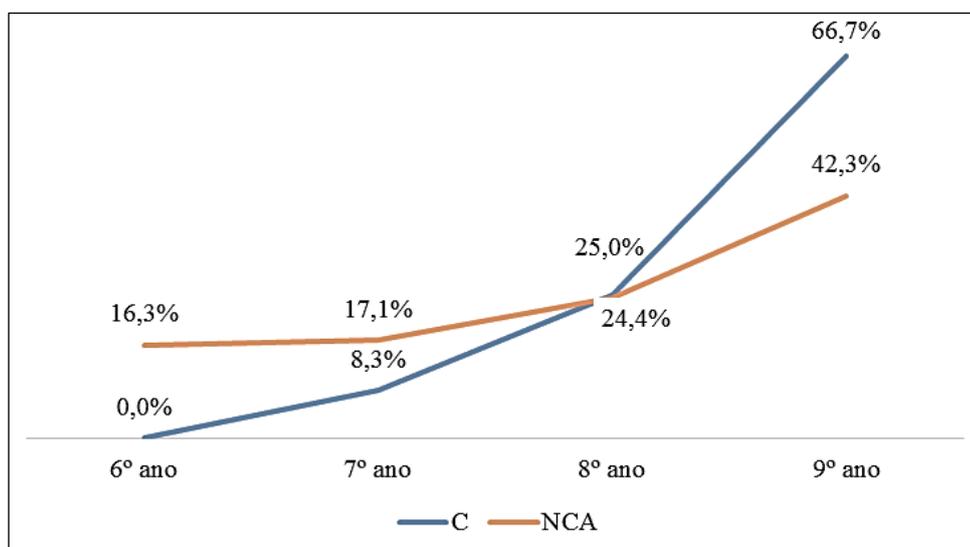
Em consonância com a análise que fizemos para demais tipos do sinal de pontuação investigado, para as ocorrências de vírgulas em esquema duplo encontramos também aspectos linguísticos de natureza prosódica que podem favorecer a presença ou a ausência da vírgula em fronteiras sintáticas de deslocamento e de encaixamento. Com a análise de como motivações prosódicas podem justificar o emprego de vírgulas em estruturas de esquema duplo, objetivamos demonstrar, na sequência, que os alunos não estão alheios às dimensões da pontuação elencadas em Chacon (1998), em especial, à dimensão fônica.

A análise prosódica dos dados de vírgulas em esquema duplo indica que a presença ou a ausência da vírgula ocorre no domínio de I e, mais especificamente, no contexto de Is independentes. O que intitulamos neste trabalho como estruturas em esquema duplo corresponde a estruturas chamadas na teoria da Fonologia Prosódica de expressões parentéticas e/ou orações adjetivas explicativas (NESPOR & VOGEL, 1986). Do ponto de vista fonológico, Nespore e Vogel (1986) defendem que essas construções formam domínios

entoacionais por si próprias, visto que são independentes sintática e prosodicamente em relação à sentença-raiz.

No Gráfico 15, estão dispostas as frequências percentuais, por ano letivo, do emprego convencional e não convencional da vírgula em esquema duplo em fronteira de I. A informação nova a ser destacada do gráfico é que não apenas a ausência da vírgula é predominante em fronteiras sintáticas, como visto anteriormente, mas também em fronteiras prosódicas de I. Nesse sentido, vírgulas em esquema duplo deixam de ser utilizadas em estruturas que, na organização dos enunciados falados, corresponderiam a uma fronteira prosódica de I.

Gráfico 15. Frequências percentuais do uso de vírgulas em esquema duplo em fronteira de I por ano letivo



Fonte: elaboração própria.

Há alguns fenômenos no domínio de I de expressões parentéticas e de orações adjetivas explicativas que podem interferir no reconhecimento ou não da fronteira prosódica de I. Segundo Tenani (1996), tratam-se de estruturas prosódicas que têm configuração particular. A autora analisou a configuração prosódica de inserções parentéticas no corpus do projeto da Gramática do Português Falado e concluiu que um conjunto de fatores pode levar ao reconhecimento de fronteiras de I do tipo inserções parentéticas: (a) a velocidade de fala rápida; (b) pausa longa ou breve; (c) tessitura baixa e (d) volume de voz baixo. Nenhum dos elementos listados de (a) a (d), no entanto, serão considerados na análise prosódica adiante, pois a autora trabalhou com dados de fala, sendo possível captar os itens apontados. Em nosso

caso, o trabalho com dados de escrita não permite apreender qual o papel dos itens de (a) a (d) para delimitação e reconhecimento de fronteira de I.

Portanto, nos embasamos no algoritmo de formação e de reestruturação de I proposto por Nespor e Vogel (1986) e no trabalho de Soncin e de Azevedo Rodrigues (2018) para discussão de como aspectos de natureza prosódica podem contribuir para a presença ou ausência da vírgula em fronteiras de I de estruturas em esquema duplo.⁶⁹ Nespor e Vogel (1986) apontam que o reconhecimento de uma fronteira de I independente pode ter relação com dois aspectos: a extensão da I (+longa, -longa) e o estilo da fala (+formal, -formal). Embasamo-nos no fator extensão para interpretar os dados de vírgula em fronteira de I sob um viés fonológico, não só porque é possível apreendê-lo via escrita, mas, porque, conforme os estudos de Soncin e de Azevedo Rodrigues (2018) apontaram, a extensão de uma I independente desempenha papel fundamental na segmentação ou não de fronteiras de estruturas linguísticas em esquema duplo.

Inicialmente, discutimos a presença convencional da vírgula, isto é, o uso do sinal gráfico nas duas fronteiras de uma estrutura em esquema duplo. O conjunto de dados convencionais para a categoria em questão - conforme apontado na descrição sintática - é reduzido a apenas 24 ocorrências, indicando que não é regular haver o reconhecimento sintático e prosódico de estruturas deslocadas e encaixadas. Em levantamento realizado sobre o uso convencional da vírgula em esquema duplo e a extensão, em número de sílabas, das estruturas deslocadas e encaixadas, obteve-se o seguinte resultado (cf. Tabela 23):

Tabela 23. Extensão de estruturas em esquema duplo com uso convencional da vírgula

	Número de sílabas (extensão)		
	Até 5 sílabas (%)	Acima de 5 sílabas (%)	TOTAL (%)
Deslocamento	1 (20)	4 (80)	5 (100)
Encaixamento	9 (47,4)	10 (52,6)	19 (100)
TOTAL	10 (41,7)	14 (58,3)	24 (100)

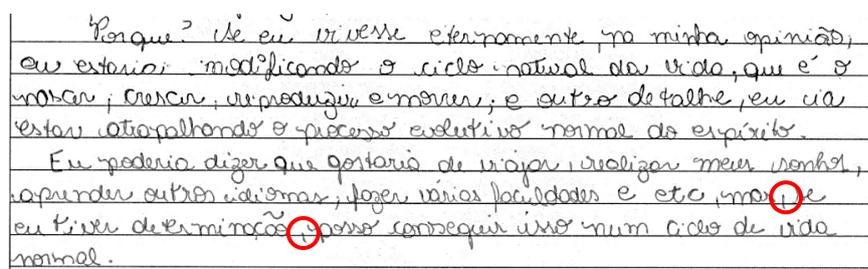
Fonte: elaboração própria.

A começar a discussão pelas estruturas deslocadas, a Tabela 23 traz indícios de que o número de sílabas de um elemento deslocado pode ser fator que contribui para o

⁶⁹ Este trabalho se distancia do de Soncin e de Azevedo Rodrigues (2018) porque os objetivos e o corpus das pesquisas não são os mesmos. No entanto, é possível estabelecer aproximações entre os trabalhos, visto que ambos discutem motivações prosódicas que circundam empregos da vírgula em fronteiras de estrutura de esquema duplo.

reconhecimento de uma fronteira de I e, como consequência, para emprego da vírgula convencional na escrita. De 5 dados levantados para fronteiras deslocadas, em 4 deles as vírgulas convencionais tendem a ser inseridas em estruturas que apresentam maior extensão. À título de exemplificação, na Figura 35, exploramos um caso em que a vírgula é inserida convencionalmente em uma estrutura deslocada em esquema duplo: uma oração subordinada adverbial (“se eu tiver determinação” – linhas 6-7). Cabe enfatizar que, embora não detalhado na tabela, a maioria dos casos de deslocamentos envolvem, majoritariamente, dois tipos de estruturas sintáticas: adjuntos adverbiais e orações adverbiais. Por esse motivo, selecionamos o trecho abaixo para análise.

Figura 35. Exemplo de uso convencional de vírgula em esquema duplo em fronteira de deslocamento (Texto: Z10_7A_22F_01).



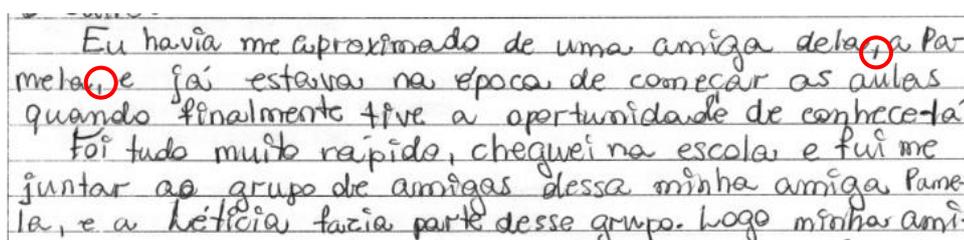
No exemplo da Figura 35, “se eu tiver determinação” é uma estrutura deslocada que apresenta mais de 5 sílabas (9 sílabas ao total) e, portanto, pode ser classificada como extensa.⁷⁰ Com base na hipótese de que a extensão contribui para o reconhecimento de uma fronteira de I e, diante disso, poderia favorecer o aparecimento de vírgulas, podemos dizer que, pelo exemplo da Figura 35, há indícios na amostra que apontam para a consistência dessa hipótese. Entretanto, considerando-se haver apenas 5 dados de empregos convencionais em deslocamentos, não é possível afirmar, categoricamente, se esta é uma regularidade que pode ser estendida a demais amostras de dados escritos. Porém, não descartamos a validade da hipótese, visto que, Soncin e de Azevedo Rodrigues (2018) chegaram à conclusão, a partir da análise de um conjunto maior de textos escritos, que maior extensão contribui para emprego da vírgula em fronteira de I.

Sobre os casos de encaixamento, a flutuação entre o uso convencional da vírgula em estruturas de maior e menor extensão não deixa claro se maior número de sílabas é fator que contribui para o reconhecimento de uma fronteira de I encaixada. Em particular, observamos

⁷⁰ Para lembrar, por extensão estamos compreendendo o número de sílabas de uma estrutura: até cinco sílabas, a consideramos curta; acima de 5 sílabas, a consideramos longa. Adaptamos os valores em função do trabalho de D’Imperio et al (2005).

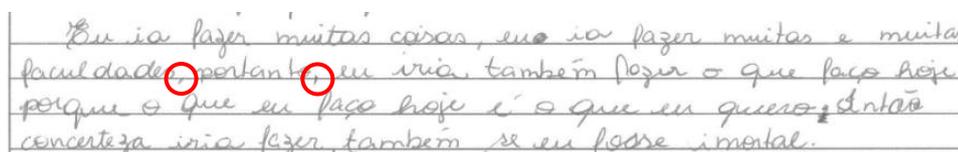
que, dentro da categoria de usos convencionais em estruturas encaixadas, prevalecem contextos sintáticos dos tipos aposto e conjunções. Na Figura 36, por exemplo, há um caso de uso convencional da vírgula em fronteira de encaixamento para a estrutura aposto (“A Pâmela” – linhas 1-2). O aposto “A Pâmela”, ainda que considerado curto (4 sílabas), é sinalizado por duas vírgulas no texto do aluno. Os apostos que emergem nos textos escritos tendem a ser, geralmente, sinalizados pela vírgula. Dessa constatação, podemos depreender que o que guia o emprego da vírgula em estruturas apositivas pode não ser necessariamente, a extensão da estrutura em si, mas, como sinalizam Soncin e de Azevedo Rodrigues (2018), uma prática oriunda do próprio contato do aluno com práticas letradas sobre a pontuação. Segundo as autoras, pelo fato de ser estável a regra de emprego da vírgula em apostos nas gramáticas tradicionais, acredita-se que o uso de vírgula nessa estrutura já seja conteúdo assimilado pelos alunos do EFII, o que gera o emprego convencional da vírgula.

Figura 36. Exemplo de uso convencional de vírgula em esquema duplo em fronteira de aposto (Texto: Z11_8C_09F_01).



No caso de uso de vírgula convencional em estruturas encaixadas formadas por conjunções, como veremos adiante, é regular que, pela curta extensão das conjunções, elas sejam reestruturadas a Is adjacentes, resultando na ausência da vírgula em suas fronteiras. No entanto, para um reduzido grupo de encaixamentos que envolvem conjunções, observamos uso convencional da vírgula, o que configura uma das exceções e não regularidade da amostra longitudinal. Como exemplo, observemos o trecho da Figura 37 em que o aluno sinaliza, via emprego da vírgula, a fronteira de uma I encaixada (“portanto” – linha 2) de curta extensão (3 sílabas).

Figura 37. Exemplo de uso convencional de vírgula em esquema duplo em fronteira de encaixamento (Texto: Z10_7C_16F_01).



Quanto ao uso não convencional da vírgula em esquema duplo, eles podem se materializar de diferentes formas no texto: 0-0 (ausência total de vírgulas) ou 0-1 e 1-0 (ausência de vírgula em uma das fronteiras). Em primeiro lugar, analisamos os usos não convencionais do tipo 0-0 para os contextos de deslocamento e de encaixamento, quando os alunos não inserem o sinal gráfico em nenhuma das fronteiras das estruturas. Observamos que estruturas de deslocamento, geralmente, são constituídas por fronteiras sintáticas de adjuntos adverbiais ou orações subordinadas adverbiais, enquanto estruturas de encaixamento tendem a ser constituídas na amostra por fronteiras sintáticas de conectivos, elementos extraoracionais, conjunções, entre outros.

Em ambos os casos, o total de dados identificados foi de 301 ocorrências de ausência da vírgula. Como discutimos anteriormente, os alunos finalizam o EFII sem segmentar, do ponto de vista da tradição gramatical, as fronteiras sintáticas de estruturas em esquema duplo. Defendemos adiante que o que se concebe como “erro”, do ponto de vista da instituição escolar, pode ser efeito da sensibilidade dos alunos a questões de ordem fonológica da língua, em especial, à extensão das estruturas. Sobre o aspecto da extensão, para esta categoria, também fizemos um levantamento sobre o número de sílabas de deslocamentos e encaixamentos que tendem a não ser sinalizados pelo uso da vírgula na amostra longitudinal, como ilustrado na Tabela 24:

Tabela 24. Extensão de estruturas em esquema duplo com uso não convencional da vírgula

	Número de sílabas (extensão)		
	Até 5 sílabas (%)	Acima de 5 sílabas (%)	TOTAL (%)
Deslocamento	154 (62)	93 (38)	247 (100)
Encaixamento	41 (76)	13 (24)	54 (100)
TOTAL	195 (65)	106 (35)	301 (100)

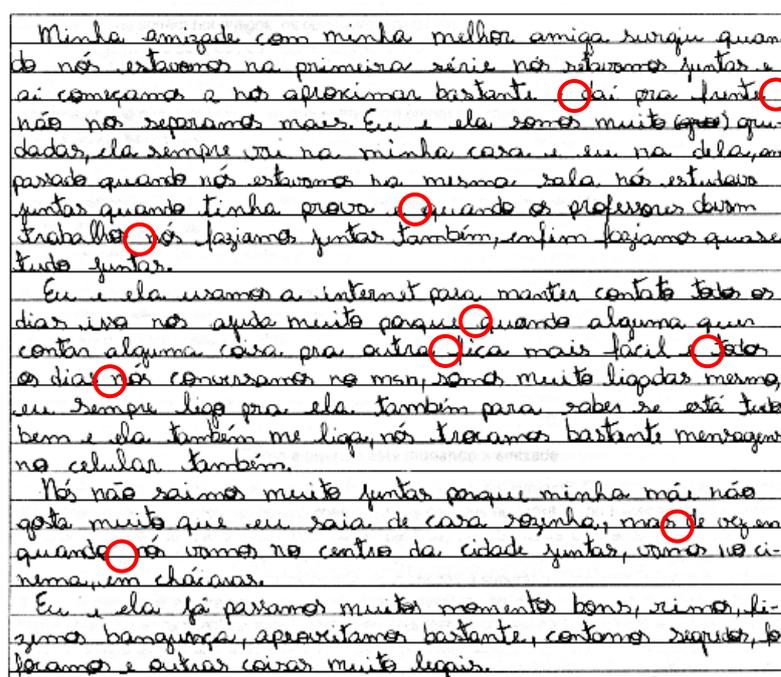
Fonte: elaboração própria.

Os resultados da Tabela 24 contribuem com indícios para a hipótese de que a extensão de uma estrutura pode ter efeitos para a presença da vírgula ou para sua ausência. Anteriormente, na análise dos usos convencionais da vírgula, chegamos a indícios de que maior extensão contribui para uso gráfico do sinal de pontuação em uma fronteira de I – embora a análise não pudesse ser totalmente conclusiva por falta de dados. Sobre a ausência da vírgula, o levantamento explicitado na Tabela 24 indica ser mais conclusivo ao haver tendência considerável de que a menor extensão de uma estrutura pode levar à ausência da vírgula na escrita, haja vista que, em 62% dos casos de deslocamento e em 76% dos casos de

encaixamento, as vírgulas tendem a ser pouco utilizadas quando a estrutura em esquema duplo tem até ou menos do que 5 sílabas.

Para discutir, do ponto de vista fonológico, como a extensão pode resultar na ausência da vírgula em ambas as fronteiras de estruturas linguísticas, consideremos parte de um texto produzido no 9º ano do EFII, com exemplos de uso não convencional do sinal de pontuação para fronteiras de deslocamento (Figura 38):

Figura 38. Exemplo de uso não convencional de vírgula em esquema duplo em fronteira de deslocamento (Texto: Z11_8B_10F_01).



De acordo com as sinalizações feitas na Figura 38, podem ser visualizados exatamente cinco contextos em que há ausência não convencional do sinal de pontuação. Todas essas estruturas mantêm em comum o fato de, semanticamente, se referirem a um tempo específico de uma determinada ação. Todavia, se diferem na medida em que se tratam de diferentes construções sintáticas: adjuntos adverbiais (“daí para frente”, linha 3; “todos os dias”, linhas 12-13; e “de vez em quando”, linhas 18-19) e orações subordinadas adverbiais (“quando os professores davam trabalho”, linhas 7-8; e “quando alguma quer contar alguma coisa para outra”, linhas 11-12).

Partindo desses exemplos, verificamos dois movimentos na amostra longitudinal que podem ocorrer em fronteiras de deslocamento: (a) se a estrutura I deslocada for longa e suas adjacentes forem curtas, há possibilidade de reestruturação e (b) se a I deslocada for de

extensão curta, mas suas Is adjacentes tiverem maior extensão, há também contexto para aplicação de reestruturação. No corpus analisado por Soncin e de Azevedo Rodrigues (2018), constituído por textos de diferentes tipologias textuais (a saber, narração, relato e argumentação), as autoras chegaram ao mesmo resultado e também identificaram, independentemente da tipologia analisada, dificuldade dos alunos em sinalizar essas fronteiras deslocadas.

Diante das condições de reestruturação em (a) e em (b), vejamos, a partir de exemplos, como investigar não só a I que carrega a informação temporal deslocadas, mas igualmente suas Is adjacentes, é consideração importante para a análise de dados da ausência da vírgula em esquema duplo nos textos do EFII. Em (41)a, descrevemos prosodicamente as fronteiras de I deslocadas sem haver o processo de reestruturação. Em contrapartida, em (41)b, há descrição prosódica de fronteiras de I deslocadas após ocorrência do processo de reestruturação.

(41) a. *Fronteiras prosódicas de I não reestruturadas*

1. [aí começamos a nos aproximar bastante e] I [daí para frente] I [não nos separamos mais] I
2. [e] I [quando os professores davam trabalhos] I [nós fazíamos juntas também] I
3. [isso nos ajuda porque] I [quando alguém quer contar alguma coisa] I [fica mais fácil] I
4. [e] I [todos os dias] I [nós conversamos no MSN] I
5. [mas] I [de vez em quando] I [nós vamos no centro da cidade juntas] I

b. *Fronteiras prosódicas de I reestruturadas*

1. [aí começamos a nos aproximar bastante e daí para frente não nos separamos mais.] I I
2. [e quando os professores davam trabalhos nós fazíamos juntas também.] I I
3. [isso nos ajuda muito porque quando alguém quer contar alguma coisa fica mais fácil] I I
4. [e todos os dias nós conversamos no MSN.] I I
5. [mas de vez em quando nós vamos no centro da cidade juntas.] I I

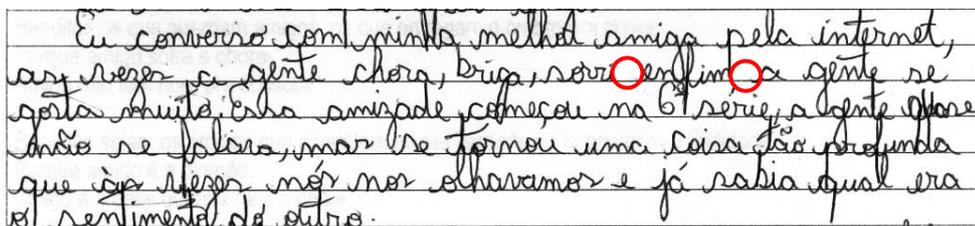
Em (41)a, as estruturas deslocadas em esquema duplo (sublinhadas) atendem às condições em (a) e em (b) e tendem a se reestruturar às demais Is que lhes são próximas. Nos exemplos 2 e 3, encontramos contextos em que o caso em (a) se aplica: as Is deslocadas são extensas (mais de 5 sílabas) e se agrupam às demais Is, uma vez que, pelo menos uma destas é de pequena extensão. Em contrapartida, nos exemplos 1, 4 e 5, há possibilidade de reestruturação porque a condição em (b) se aplica: as Is deslocadas são de pequena extensão

(aproximadamente 5 sílabas) se comparadas a, pelo menos, uma de suas Is adjacentes, que apresentam maior extensão.

Após ocorrência do processo de reestruturação, reorganizam-se os domínios de I: não são mais identificadas três fronteiras de I, como em (41)a, mas sim apenas uma I, como em (41)b, visto que as Is se reestruturam e passam a ser uma só. A fronteira de I passa a coincidir com o final dos enunciados. É interessante observar, no texto da Figura 38, que o novo limite de I, ao final do enunciado, parece ser reconhecido pelos alunos, uma vez que em quatro, dos cinco exemplos, um sinal de pontuação demarca essa fronteira: em 1, o limite de I é delimitado por um ponto final; em 2, 4 e 5, o limite de I é delimitado por vírgula.

O aspecto “extensão” também parece ser relevante para descrever a total ausência da vírgula em esquema duplo para as estruturas de encaixamento. Se levarmos em consideração a pequena extensão das estruturas que tendem a ser encaixadas na amostra longitudinal – conjunções, conectivos, partículas, apostos, entre outros – podemos concluir que, novamente, o processo de reestruturação é suscetível de ocorrer e, como tal, contribui para o não reconhecimento das fronteiras do elemento encaixado, levando assim a não delimitação gráfica da fronteira sintática da estrutura encaixada (cf. Figura 39).

Figura 39. Exemplo de uso não convencional de vírgula em esquema duplo em fronteira de encaixamento (Texto: Z11_8B_01M_01).



O elemento que se encontra encaixado na Figura 39 é a conjunção “enfim”, na linha 2, que tem apenas 2 sílabas. Por si, só, com base no modelo de Nespor e Vogel (1986), por funcionar tal qual uma expressão parentética, “enfim” configura uma I. Observemos que uma de suas Is adjacentes, representadas em (42)a, a saber, “a gente se gosta muito”, tem extensão maior (8 sílabas) e permite que a reestruturação aconteça. Ao considerarmos a nova reorganização dos limites de I, ilustrados em (42)b, observamos que a fronteira que provavelmente passa a ser reconhecida é a última I da sentença, visto o uso de um ponto final em seu limite.

(42) a. *Fronteiras prosódicas de I não reestruturadas*

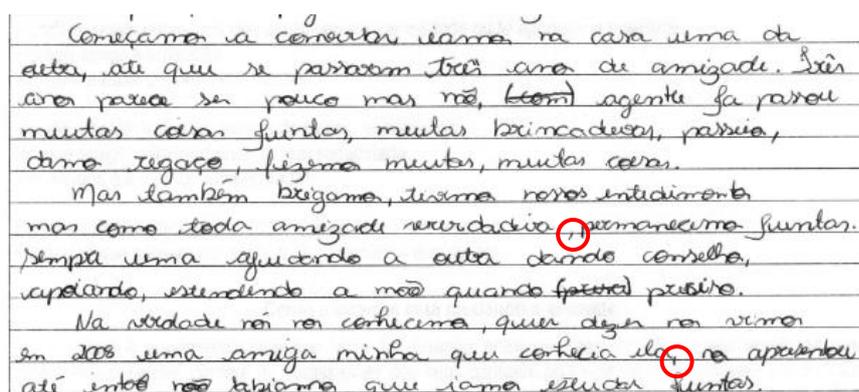
[Eu converso com minha melhor amiga pela internet] I [as vezes a gente chora,] I [briga] I [sorri] I [enfim] I [a gente se gosta muito.] I

b. *Fronteiras prosódicas de I reestruturadas*

[Eu converso com minha melhor amiga pela internet as vezes a gente chora,] I [briga] I [sorri] **I** enfim a gente se gosta muito.] **I**

Há, ainda, outro modo de os alunos empregarem vírgulas fora da convenção em fronteiras de estruturas em esquema duplo: quando há apenas a sinalização de uma das fronteiras da estrutura. Na amostra longitudinal analisada, os alunos tendem a delimitar mais a fronteira direita de uma estrutura em esquema duplo (46 ocorrências) e menos as fronteiras esquerdas das estruturas (22 ocorrências). Analisamos, a priori, dois exemplos, a partir de um trecho do texto de um aluno, em que a vírgula é inserida na fronteira direita da estrutura em esquema duplo. Na Figura 40, há, primeiramente, uma estrutura em esquema duplo na linha 7 – “como toda amizade verdadeira” – e outra na linha 11 – “que conhecia ela”. Enquanto o primeiro caso figura um exemplo de deslocamento da oração subordinada em relação à sua principal, o segundo pode ser considerado um exemplo de encaixamento de uma oração adjetiva explicativa.

Figura 40. Exemplo de uso não convencional de vírgula em esquema duplo da tipologia ausência/presença (Texto: Z11_8B_15F_01).



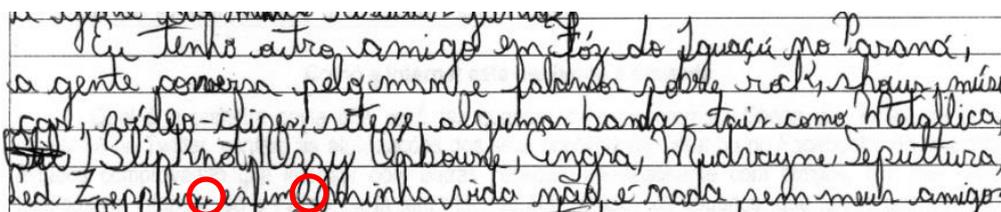
Não partimos do pressuposto de que em estruturas em esquema duplo a delimitação de apenas uma das fronteiras, neste caso, a direita, tem relação com o processo de reestruturação discutido para demais casos, pois o material linguístico adjacente à “com toda amizade verdadeira” e “que conhecia ela” é de curta extensão (“permanecemos juntas”, na linha 7, e

“nos apresentou em 2008”, linhas 11-12). Defendemos, junto a Soncin e de Azevedo Rodrigues (2018), a hipótese de que o uso da vírgula na fronteira direita do enunciado tem relação com a recursividade à direita do Português do Brasil.

A depender do lado recursivo de uma língua – direito ou esquerdo – diferentes processos fonológicos podem ocorrer, segundo Nespor e Vogel (1986). No Português do Brasil, a recursividade se dá ao lado direito, ou seja, as unidades linguísticas são acrescentadas à fronteira direita na língua. Quanto mais elementos são inseridos à direita, mais pesada fonologicamente uma fronteira pode se tornar, havendo maior possibilidade de acontecer a percepção de seu limite. Acreditamos que isso é o que acontece com os casos de vírgulas utilizadas apenas na fronteira direita das estruturas em esquema duplo: o peso fonológico contribui para que a fronteira direita seja reconhecida como uma fronteira de I, como em “tivemos nossos entendimentos mas como toda amizade verdadeira” ou em “uma amiga minha que conhecia ela”.

O último caso a ser explorado nesta seção é o contexto em que a vírgula é inserida apenas na fronteira esquerda da estrutura linguística. Na amostra longitudinal, geralmente, as vírgulas na fronteira esquerda emergem diante de um conectivo ou uma conjunção, tanto em casos de deslocamentos, quanto em casos de encaixamentos (cf. Figura 41). Uma possível justificativa para o caso poderia se ancorar na circulação dos alunos por práticas letradas institucionalizadas sobre pontuação. É consensual entre gramáticos que conjunções e conectivos sejam precedidos pelo emprego da vírgula quando eles ocupam o meio de uma oração. Não obstante, conforme destacamos na discussão sobre o tópico “pontuação” na Proposta Curricular de São Paulo (2008), por vezes, o ensino da pontuação insere-se em uma categoria onde se encontra também previsão de ensino de conjunções.

Figura 41. Exemplo de uso da vírgula em esquema duplo da tipologia presença/ausência (Texto Z11_8B_01M_01).



No entanto, diante de apenas 22 ocorrências de vírgulas somente em fronteira esquerda do enunciado, a análise de aspectos prosódicos possivelmente vinculados aos dados não foi conclusiva. Por essa razão, apontamos a necessidade de investigação do caso em

pesquisas futuras e a extensão do corpus de análise, a fim de investigar fenômenos prosódicos que possam se associar ao emprego da vírgula na fronteira esquerda de uma estrutura em esquema duplo.

Ao finalizamos a descrição longitudinal e análise dos diferentes tipos de emprego da vírgula mobilizados neste trabalho, passamos às considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo central descrever e analisar longitudinalmente o uso de vírgulas convencionais e não convencionais em textos do EFII. Consideramos como ponto de partida a assunção de que há um conjunto de informações linguísticas que contribui para os diferentes tipos de uso da vírgula encontrados em textos de alunos do EFII ao longo do tempo, motivo pelo qual se pode afirmar que a pontuação é multidimensional, como assim defende Chacon (1998). Dentre as dimensões envolvidas no emprego da pontuação, privilegiamos investigar, longitudinalmente, como a sintaxe e a prosódia se relacionam ao uso da vírgula, pois, com base no breve percurso histórico feito no Capítulo 1, demonstramos como estas duas dimensões aparentam constituir um problema do ponto de vista teórico e analítico para definição do papel dos sinais de pontuação na história.

A consideração da sintaxe e da prosódia como informações linguísticas importantes que podem motivar os alunos a inserir ou deixar de inserir vírgulas em fronteiras de enunciados foi feita a partir de uma visão, segundo a qual a vírgula, um sinal gráfico, partilha com a escrita a natureza heterogênea, isto é, não é pura e nem desvinculada da oralidade, ao contrário do que é assumido por instituições formais de ensino ou por documentos oficiais que regulamentam o ensino de Língua Portuguesa. Buscamos demonstrar como a heterogeneidade da escrita, defendida por Corrêa (2004), se faz presente no emprego de vírgulas em textos escolares, de modo que os usos atestados indicam que os alunos circulam tanto por práticas letradas/escritas sobre pontuação, quanto por práticas orais/faladas, possivelmente relacionadas à organização prosódica da língua.

De forma a estabelecer relação do emprego da vírgula, um sinal gráfico, com a prosódia dos enunciados falados, dimensão fônica da língua, nos ancoramos em um modelo teórico da Fonologia Prosódica, de Nespor e Vogel (1986), visto que este modelo assume a sintaxe, entre outros componentes da gramática, como base para definição das fronteiras de constituintes prosódicos da língua. O levantamento quantitativo das fronteiras sintáticas e prosódicas relacionadas ao emprego da vírgula em textos do EFII levou à divisão dos resultados em dois grupos: o de vírgulas em esquema simples e o de vírgulas em esquema duplo. Fazemos, na sequência, breve síntese dos principais resultados longitudinais alcançados para ambos os grupos e, ao final do percurso, explicitamos como eles podem ser interpretados de um ponto de vista qualitativo.

Os resultados de uso da vírgula em esquema simples – quando apenas a fronteira direita do enunciado deve ser sinalizada – indicam que, ao longo de todo o EFII, as ausências não convencionais da vírgula são predominantes na escrita dos alunos. No entanto, o resultado não significa que não há aquisição de regras do emprego da vírgula em esquema simples. Os dados apontam que, a cada ano letivo, a média do uso convencional da vírgula (como em “Querido primo Frederico,”) aumenta e a média do uso não convencional por ausência da vírgula (como em “Se eu tivesse esse negócio de imortalidade eu me jogaria de um prédio”) diminui. Ao chegar ao final do EFII, há flutuação entre as médias da presença convencional e da ausência não convencional da vírgula, sugerindo que as regras de emprego da vírgula, baseada em estruturas sintáticas, estão em processo de aquisição para algumas estruturas, tendo sido adquiridas para outras. A flutuação também pode indicar tentativa de os alunos alçarem as convenções da escrita, ou seja, há vírgulas que são registros de que há circulação por práticas letradas/escritas valorizadas pela instituição escolar.

Observamos que, no EFII, duas fronteiras sintáticas da categoria “esquema simples” constituem contextos em que o uso da vírgula foi, possivelmente, adquirido: enumerações e coordenação de sentenças. Quando diante de enumerações (como em “Nós nascemos, bebê, criança, pré-adolescente, adolescente, jovem, adulto, velho e depois falece”) ou de coordenação de sentenças (como em “Esse ano a nossa amizade completa 10 anos, e eu acho que amizade verdadeira dura para toda vida”), é comum que os alunos utilizem, predominantemente, de forma convencional, vírgulas nessas fronteiras desde o início do EFII – usos que podem ter relação com práticas letradas/escritas com as quais tiveram contato no EFI, como demonstrado.

Entretanto, para um conjunto maior de estruturas, não há indícios claros de que os alunos finalizam o EFII tendo adquirido como utilizar vírgulas nas fronteiras sintáticas de deslocamentos, coordenação de termos, subordinação de sentenças, por exemplo. Em deslocamentos (“No ano de 2009 eu conheci uma pessoa [...]”), outros casos (“Então ela foi na minha frente[.]”), subordinações de sentenças (“Se eu fosse imortal seria ótimo porque eu poderia fazer tudo o que eu quisesse”) e em casos de marcas de interação, como “oi”, (“Oi Primo tudo bem com você?”), há indícios de que, já no início do EFII, essas fronteiras constituem lugares de dúvidas acerca do uso da vírgula aos alunos. A ausência de vírgulas nessas fronteiras se intensifica ao longo do EFII, em particular, ao final. Há flutuação entre os usos da vírgula nas fronteiras mencionadas ao longo dos anos: ora há presença, ora há ausência, sugerindo que os alunos tentam, em alguma medida, alçar o padrão sintático de usos da vírgula privilegiados pela instituição escolar.

Ainda na categoria de dados em esquema simples, analisamos ocorrências em que a vírgula está presente, mas de forma não convencional nos textos. Observamos que o uso não convencional da presença da vírgula (como em “A gente sempre estudou junto, até o começo do ano de 2010”) aumenta no último ano do EFII em textos da tipologia relato. Como discutido, o resultado se aproxima dos resultados de Soncin (2014), que analisou textos da tipologia argumentação no nono ano. Naquele texto, a autora argumenta que os usos não convencionais pela presença da vírgula podem ter relação com a tentativa de os alunos demarcarem posicionamento argumentativo frente ao tema desenvolvido. Na relação entre os resultados desta dissertação e os de Soncin (2014), constatamos que o aumento da presença de vírgulas não convencionais ao final do EFII se dá nos textos das duas tipologias investigadas: a tipologia relato, aqui investigada, e a tipologia argumentação, investigada no trabalho de Soncin (2014).

Em relação aos empregos de vírgulas em esquema duplo, foram identificados dois contextos sintáticos em que vírgulas poderiam ser utilizadas nas fronteiras direita e esquerda dos enunciados, como prevê a tradição gramatical: em casos de deslocamento e em casos de encaixamento. De modo geral, estruturas em esquema duplo pouco tendem a ser empregadas em textos de alunos do início do EFII e passam a ser mais frequentes nos textos produzidos ao final do EFII. No entanto, isso não significa que o aumento de estruturas em esquema duplo é concomitante com o aumento de vírgulas empregadas convencionalmente ao longo do tempo. Em oposição, quanto mais ao final do EFII, mais há ausência da vírgula, seja em ambas as fronteiras, seja em uma delas, em estruturas de deslocamento (“Até que hoje dois anos depois eu tive outro irmão”) ou de encaixamento (“Gostaria de trabalhar em dois empregos de atriz e pediatra já que teria muita disposição suficiente [...]”). Dados em que ambas as fronteiras são sinalizadas pelo sinal gráfico são raros na amostra.

Para além do levantamento das estruturas sintática em que vírgulas deveriam ser empregadas, identificamos também a quais fronteiras prosódicas poderiam estar vinculadas a ausência ou a presença da vírgula em contextos de estruturas em esquema simples ou em esquema duplo. Dois domínios prosódicos se vinculam às fronteiras sintáticas em que há ausência ou presença da vírgula: a frase entoacional (I) e a frase fonológica (ϕ). Tanto em esquema simples, quanto em esquema duplo, quando a vírgula é utilizada convencionalmente, geralmente, há coincidência do sinal gráfico com uma fronteira de I; quando deixa de ser utilizada, geralmente, a fronteira não sinalizada pela vírgula coincide com uma fronteira prosódica de I. Para a presença de vírgula não convencional, o sinal gráfico é empregado

predominantemente onde há uma fronteira de I e, em menor número de ocorrências, onde uma fronteira de ϕ pode ser identificada.

Com base nas fronteiras em que uso da vírgula (presença ou ausência) coincide com a fronteira de I, foi possível apontar um conjunto de motivações prosódicas que se mostraram mais evidentes ao se interpretar os textos do EFII. A partir dos fundamentos da teoria fonológica, foi-nos possível apresentar indícios de que fatores como a extensão das estruturas (+longa, -longa) e as possibilidades de reestruturação entre fronteiras atuam, em concomitância com a informação sintática no emprego da vírgula. Quanto mais extensa uma estrutura, maior a possibilidade de ocorrer sua reestruturação, isto é, ela se desvincular de sua estrutura adjacente, formando uma I independente (processo de reestruturação em que as Is se separam) – geralmente, sinalizada na escrita pelo emprego do sinal gráfico. Quanto menos extensa uma estrutura, menor possibilidade de ela ser reconhecida como uma I independente, havendo indício, pela ausência da vírgula, de que haja a reestruturação de modo que a I pouco extensa une-se a I que lhe é adjacente (processo de reestruturação em que as Is se unem).

Em contextos em que se observa uso da vírgula não convencional pela presença em fronteira de ϕ , consideramos que a vírgula inserida, geralmente, onde se projeta a proeminência de um sintagma está associada à tentativa de o aluno atribuir realce a uma determinada informação ou porção textual. Em última instância, esse realce pode sinalizar um posicionamento discursivo do sujeito escrevente, aspecto que não foi explorado nesta dissertação, mas observado por Soncin (2014) para textos argumentativos.

Ao fazer a análise qualitativa, todos os resultados alcançados atestam as hipóteses deste trabalho: de que os empregos da vírgula se modificam no tempo e de que as fronteiras prosódicas desempenham importante papel nos usos observados. O ponto central a destacar é que as mudanças apontadas que ocorrem no emprego da vírgula no EFII não somente refletem quais fronteiras sintáticas de uso da vírgula foram ou não adquiridas pelos alunos. Mais especificamente, as mudanças indicam o quanto práticas letradas/escritas mobilizadas pela instituição escolar e práticas orais/faladas perpassam, de modo mais amplo, a escrita dos alunos do EFII.

Quanto mais ao final do EFII, quando o conteúdo programático de Língua Portuguesa prevê ensino sistemático das regras de pontuação, mais se observa flutuação entre as categorias de emprego convencional e não convencional da vírgula. A flutuação atestada ao final do EFII é um dos pontos centrais a serem destacados, porque ela evidencia a tentativa de os alunos se adequarem às práticas letradas/escritas privilegiadas nos ambientes de ensino – práticas que buscam apagar qualquer relação da escrita com a oralidade. Assim, a flutuação

no uso da vírgula no nono ano poderia ser considerada índice de baixo rendimento dos alunos no processo de aquisição de regras de pontuação do ponto de vista da instituição escolar.

Entretanto, de nosso ponto de vista, a flutuação não deve ser interpretada sob a ótica do “erro” e do “acerto”: consideramos que há um aluno, neste processo, que, em meio a várias coerções sociais, é chamado a se encaixar nas regras de escrita – particularmente, embasadas no viés sintático. No entanto, toda a experiência que traz consigo proveniente de sua circulação por práticas orais/faladas é, geralmente, silenciada pela instituição escolar. Como exemplo, observamos que o emprego da pontuação guia-se por um conjunto de normas sintáticas e qualquer relação que os alunos estabeleçam com a prosódia da língua é pouco aceita por instituições escolares, visto que estas tendem a manter a ideia de homogeneidade da escrita frente à fala. Todavia, como discute Corrêa (2010), é pouco produtivo pressupor que o saber formal só se alcança via contato com práticas letradas/escritas legitimadas. No ambiente escolar, à título de ilustração, o ensino da escrita não se estabelece apenas em função de livros e materiais escritos: há contato com práticas de oralidade, como a voz do professor, no processo de aprendizagem da escrita (CORRÊA, 2010).

Nesse sentido, este trabalho não pretende somente dialogar com instituições escolares, demonstrando como os alunos utilizam vírgulas ano a ano e quais desafios encontram neste percurso para emprego da vírgula. Mais do que isso, demonstramos que a dimensão sintática não é suficiente no tratamento do funcionamento da vírgula, sendo a prosódia informação linguística importante que pode contribuir para compreender os usos descritos, seja por ausência, seja por presença não convencional do sinal gráfico. Quando é dada apenas voz a um dos aspectos da pontuação – o sintático privilegiadamente –, apaga-se parte da constituição do próprio sinal de pontuação, uma vez que, como tentamos defender, a prosódia não é acessória à pontuação, mas informação linguística importante para o emprego da vírgula.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO-CHIUCHI, Ana Carolina. *Os usos não-convencionais da vírgula em textos de alunos da quinta série do ensino fundamental*. 2012. 91 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2012.

BAKHTIN, Michael. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARBOZA, Jerónimo Soares. *Grammatica philosophica da língua portuguesa, ou princípios da grammatica geral applicados à nossa linguagem*. 2. ed. Lisboa: Typ. Academia Real das Sciencias, 1830.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

BISOL, Leda. *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. 2. ed. rev. amp. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, DF, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Marcadores prosódicos na escrita. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 18, p. 195-203, 1989.

CANUT, Cécile. *Une langue sans qualité*. Limoges: Lambert-Lucas, 2007.

CARVALHO, Tainan Garcia. *Relatório final de bolsa de iniciação científica da FAPESP: o papel da prosódia e os usos de vírgulas em textos do início do ensino fundamental II*. inédito: FAPESP: Proc. 2015/15289-1. 2016. 45 f. São José do Rio Preto, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2016.

Usos de vírgulas em textos do início do ensino fundamental II: distribuição e evidências de características prosódicas. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 47, n. 2, p. 292-305, 2018.

CATACH, Nina. *La ponctuation*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

CHACON, Lourenço. *Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Tempo e temporalidade em textos de pré-universitários: distinções úteis à formação de professores. In: SERRANI, S. (org.). *Letramento, discurso e trabalho docente: uma homenagem a Angela Kleiman*. Vinhedo: Horizonte, 2010. v. 1, p. 143-157.

CUNHA, Celso Ferreira da; CINTRA, Luís Filipe Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DAHLET, Véronique. Pontuação, língua, discurso. *Estudos Linguísticos*, v. 24, São Paulo, p. 337-340, 1995.

As (man)obras da pontuação: usos e significações. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

DELAIS-ROUSSARIE, Elisabeth *et al.* Intonational phonology of french: developing a ToBI system for french. In: FROTA, Sónia; PRIETO, Pilar (org.). *Intonation in romance*. Oxford, Oxford University Press, 2015. cap. 3, p. 63-100.

D'IMPERIO, Mariapaola *et al.* Intonational phrasing in romance: the role of syntactic and prosodic structure. In: FROTA, Sónia; Vigário Marina Freitas Maria João (ed.). *Prosodies*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2005. p.59-97.

ESVAEL, Eliane Vasconcelos da Silva. *Pontuação na escrita de universitários: a função enunciativa da vírgula*. 2005. 124 f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Linguística Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

ESVAEL, Eliana Vasconcelos da Silva; PAULA, Orlando de. Produção escrita de formandos do curso de letras: a função enunciativa da vírgula. In: BAUAB PUZZO, Miriam; KOSMA, Eliana Vianna Brito; Elzira Yoko UYENO, Elzira Yoko. (org.). *Os sinais de pontuação e seus efeitos de sentido: uma abordagem discursiva*. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 33-62, 2014. (Coleção NPLA, v. 39).

FERNANDES, Flaviane Romani. *Ordem, focalização e preenchimento em português: sintaxe e prosódia*. 2007. 415 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

FERNANDES-SVARTMAN, Flaviane Romani *et al.* Intonational phrasing and nuclear configurations of SVO sentences across varieties of portuguese. In: CRUZ, M.; OLIVEIRA, P.; FROTA, S. (Ed.) *Prosodic variation (with)in languages: intonation, phrasing and segments*. Sheffield: Equinox Publishing, to be published.

FERRAREZI JUNIOR, Celso. *Guia de acentuação e pontuação em português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2018.

FIVELA, Barbara Gili *et al.* Intonational phonology of the regional varieties of italian. In: FROTA, Sónia; PRIETO, Pilar. (org.). *Intonation in romance*. Oxford, Oxford University Press, 2015. cap. 5, p. 140-197.

FROTA, Sónia. *Prosody and focus in european portuguese: phonological phrasing and intonation*. New York: Garland Publishing, 2000.

et al. Intonational variation in portuguese: european and brazilian varieties. *In*: FROTA, Sónia; PRIETO, Pilar. (org.). *Intonation in romance*. Oxford, Oxford University Press, 2015. cap. 7, p. 235-283.

GHINI, Mirco. ϕ -formation in italian: a new proposal. *In*: DYCK, Carrie (ed). *Toronto Working Papers in Linguistics*, Toronto, v. 12, n. 2. Toronto: University of Toronto, 1993, p. 41-79.

JITCA, Doina *et al.* Transcription of romanian intonation. *In*: FROTA, Sónia; PRIETO, Pilar. (org.). *Intonation in romance*. Oxford, Oxford University Press, 2015. cap. 8, p. 284-316.

JUBRAN, Clelia Candia Abreu Spinardi; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Gramática do português culto falado no Brasil: construção do texto falado*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006. v.1.

KOMESU, Fabiana; TENANI, Luciani Ester. Práticas de letramento/escrita no contexto da tecnologia digital. *Eutomia*, Recife, v.1, p. 1-15, 2010.

O internetês na escola. São Paulo: Cortez, 2015.

LUFT, Celso Pedro. *A vírgula: considerações sobre o seu ensino e o seu emprego*. São Paulo: Ática, 1998.

MACHADO FILHO, Américo Venâncio Lopes. *A pontuação em manuscritos medievais portugueses*. Salvador: EDUFBA, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MIRA MATHEUS, Maria Helena *et al.* *Gramática da língua portuguesa*. 5. Ed. Lisboa: Editorial Caminho, 2003.

MOLLICA, Maria Cecília. Sintaxe e pontuação no português contemporâneo. *In*: Reunião Anual da SBPC, n.44, 1992, São Paulo. *Boletim14 da Associação Brasileira de Linguística*. São Paulo: Abralín, 1994, p.07-104.

NESPOR, Marina; VOGEL, Irene. *Prosodic phonology*. Dordrecht: Foris Publications, 1986.

NOGUEIRA, Rodrigo de Sá. Pontuação. *In*: AUTOR. *Questões de linguagem: 1ª parte*. 2. ed. Lisboa: [s.n.], 1947. p. 21-29.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 10 jan. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Educação para todos*. Brasília, c2017. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/citizenship-education/>. Acesso em: 10 jan. 2019.

PACHECO, Vera. Sinal acústico x informação escrita na percepção de variações melódicas. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 7, p. 7-21, 2009.

REIS, Maria Paula da Silva Carminati dos. *Uso da pontuação no Ensino Fundamental I: reflexões e encaminhamentos para a prática docente*. 2017. 59 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia)-Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2017.

ROCHA, Iúta Lerche Vieira. O sistema de pontuação na escrita ocidental: uma retrospectiva. *Delta*, São Paulo, v. 13, n.1, p. 83-118, 1997.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 27. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1986.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. *Proposta curricular do estado de São Paulo: língua portuguesa e matemática: - ciclo I*. São Paulo, 2008. Disponível em: http://www.cdcc.usp.br/cda/PARAMETROS-CURRICULARES/Sao-Paulo-Faz-Escola/Ciclo-I/proposta_ciclo_I.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. *Proposta curricular do estado de São Paulo: língua portuguesa: - ciclo II*. São Paulo, 2008. Disponível em: www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/19/arquivos/Prop_LP_COMP_red_md_20_03.pdf. Acesso em: 14 jun. 2018.

SERRA, Carolina Ribeiro. *Realização e percepção de fronteiras prosódicas no português do Brasil: fala espontânea e leitura*. 2009. 241 f. Tese (Doutorado em Linguística)-Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

A interface prosódica-sintaxe e o fraseamento prosódico no português do Brasil. *JOSS: journal of speech science*, Campinas, v. 5, n. 2, p. 47-86, 2016. Disponível em: http://revistas.iel.unicamp.br/ojs_joss/index.php/journalofspeechsciences/article/download/124/116. Acesso em: 12 jun. 2018.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. Gênero discursivo e tipo textual. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 3, n. 4, p. 87-106, 1999. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/10278/pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

SILVA, Cinara Santana da; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Reflexões sobre o ensino e aprendizagem da pontuação. In: Artur Gomes de Moraes (org.). *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 121-139.

SONCIN, Geovana Carina Neris. *Os usos da vírgula em textos de alunos da última série do ensino fundamental*. São José do Rio Preto, Universidade Estadual Paulista “Júlio de

Mesquita Filho”, 2008. 71 f. Relatório Final da Bolsa de Iniciação Científica da FAPESP. FAPESP: Proc. 08/04683-7.

SONCIN, Geovana Carina Neris. *Língua, discurso e prosódia: investigar o uso da vírgula é restrito? Vírgula!* 2014. 311 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos)-Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2014.

SONCIN, Geovana Carina Neris; CARVALHO, Tainan Garcia. Eu vou escrever assim, vírgula! Eu não vou e ponto final. Uma análise reflexiva dos dizeres sobre pontuação. *In: SEMANA DE LETRAS*, 30., 2018, São José do Rio Preto. *Minicurso*. São José do Rio Preto: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2018. p. 23-24.

SONCIN, Geovana Carina Neris; TENANI, Luciani Ester. Emprego de vírgulas e prosódia do português brasileiro: aspectos teórico-analíticos e implicações didáticas. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 2, n. 17, p. 473-493, 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/101104/111827>. Acesso em: 14 jun. 2018.

SONCIN, Geovana; DE AZEVEDO RODRIGUES, Aline. A interação sintaxe-prosódia em usos de vírgula em esquema duplo: apontamentos para o ensino de pontuação. *Domínios de Lingu@gem*, Uberlândia, v. 12, n. 3, p. 1571-1606, 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/40616/23993>. Acesso em: 10 dez. 2018.

TENANI, Luciani Ester. *Análise prosódica das inserções parentéticas no corpus do Projeto da Gramática do Português Falado*. 1996. 187 f. Dissertação (Mestrado em Linguística)-Instituto de Estudos da linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

TENANI, Luciani Ester. *Domínios prosódicos no português do Brasil: implicações para a prosódia e para a aplicação de processos fonológicos*. 2002. 317 f. Tese (Doutorado em Linguística)-Instituto de Estudos da linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

TENANI, Luciani Ester. *Prosódia e escrita: uma análise a partir de (hiper)segmentações de palavra*. 2016. 171 f. Tese (Livre-docência)-Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2016.

TENANI, Luciani Ester. Banco de Dados de Escrita do Ensino Fundamental II. [São José do Rio Preto: Unesp/GBD, [2015]. Disponível em: <http://www.convenios.grupogbd.com/redacoes/Login>. Acesso em: 10 jan. 2019.

TENANI, Luciani; LONGHIN, Sanderléia. Oficinas de leitura, interpretação e produção textual no ensino fundamental. *Revista em Extensão*, Uberlândia, v. 13, n. 1, p. 20-34, 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/27049>. Acesso em: 15 jun. 2018.

TENANI, Luciani; SONCIN, Geovana; CARVALHO, Tainan. Pontuação no contexto de ensino de língua portuguesa: contribuições da linguística. *In: AUTOR. Curso temático de*

extensão. São José do Rio Preto: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2017.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. O relevo no processamento da informação. *In*: JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. (org.). *Gramática do português culto falado no Brasil: construção do texto falado*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2006. p. 167-215.

YANO, Cynthia Tomoe. *Um estudo sobre o emprego de vírgula antes de oração completiva no português europeu clássico: sintaxe, discurso e gramática normativa*. 2013. 118 f. Dissertação (Mestrado em Linguística)-Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2013.

YANO, Cynthia Tomoe. *A história do emprego de vírgula do português clássico ao português europeu moderno*. 2018. 260 f. Tese (Doutorado em Linguística)-Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2013.

ANEXOS

Anexo A – Propostas de redação do 6º ao 9º ano do EFII

6º ano



Projeto de extensão: **Oficinas de Leitura, Interpretação e Produção Textual** – Coordenação Luciani Tenani

E.E. Professora Zulmira da Silva Salles

Nome: _____ Série/Turma: 5a

Proposta 4 Data: _____

- Observe os quadrinhos abaixo do Chico Bento e seu primo da cidade.



- Chico Bento e seu primo fazem coisas parecidas ao longo do dia, mas cada um não sabe o que o outro faz. Suponha que você, como o Chico Bento, tenha ouvido falar sobre a possibilidade de contar sobre as coisas que faz por meio da internet.

- Escreva uma carta ao seu primo da cidade, pedindo para ele contar o que é internet e como se faz para mandar mensagem por meio do MSN.
- Seu texto deve conter de 20 a 25 linhas e deve ser escrito à tinta. Seu texto não deve ultrapassar os limites designados para a escritura.

7º ano

Projeto de extensão: **Oficinas de Leitura, Interpretação e Produção Textual** – Coordenação Luciani Tenani

E.E. Professora Zulmira da Silva Salles

Nome: _____

Série/Turma: 6ª _____

Proposta 7

Data: _____

- Considere a historinha em quadrinhos abaixo.



Projeto de extensão: **Oficinas de Leitura, Interpretação e Produção Textual** – Coordenação Luciani Tenani

E.E. Professora Zulmira da Silva Salles

Nome: _____

Série/Turma: 6ª _____

Proposta 7

Data: _____

- Na historinha, o Casão provoca a Mônica e ela fica chateada com ele. Depois, começa a chover e o Casão precisa de abrigo. No entanto, a casa mais próxima era a da Mônica e ele teve que pedir desculpas para poder ficar na casa dela.
- Assim como o Casão, você, provavelmente, já deve ter brigado com alguém que era seu amigo. Conte essa briga, escrevendo uma carta a ele ou a um amigo em comum. Recorde como foi esse dia, contando como foi essa briga, por que brigaram e se fizeram ou não as pazes.
- Seu texto deve conter de 25 a 30 linhas e deve ser escrito à tinta. Seu texto não deve ultrapassar os limites designados para a escritura.

8º ano

Projeto de extensão: **Oficinas de Leitura, Interpretação e Produção Textual** – Coordenação Luciani Tenani

E.E. Professora Zulmira da Silva Salles

Nome: _____ Nº _____ Série/Turma: 7ª _____

Proposta 1 Data: _____

- "Você pode ser imortal". Esse é o título da reportagem de capa da revista **Superinteressante** do mês de fevereiro de 2010. A chamada da capa da revista trouxe o seguinte texto: "Em 50 anos, é possível que ninguém mais morra de velho. A ciência está preparando um arsenal de drogas e tecnologia que promete manter você vivo para sempre. E com o corpo que sempre quis".
- Seleccionamos, para você ler, alguns trechos da reportagem (p. 43,48, 49), abaixo transcritos.

Morte *morrída é coisa que a *Turritopsis dohrni* não conhece. A vida dessa espécie de água-viva só acaba se ela for ferida gravemente. Do contrário, a *Turritopsis* vai vivendo, sem prazo de validade. Suas células se mantêm em um ciclo de renovação indefinidamente, como se voltassem à infância. Podem aprender qualquer função de que o corpo precise. É uma verdadeira (e útil) mágica evolutiva. Parecida com a do *Sebastes aleutianus*, um peixe do Pacífico conhecido como rockfish, e de duas espécies de tartaruga, a *Emydoidea blandingii* e a *Chrysemys picta* (ambas da América do Norte). Esse segundo grupo tem o que a ciência chama de "envelhecimento desprezível". Suas células ficam sempre jovens, por motivos que a ciência ainda quer descobrir.*

A imortalidade existe na natureza. Não tem nada de utopia. Pena que nós não desfrutemos dessa boquinha. Ao longo do tempo, nosso corpo se deteriora. Perdemos os melanócitos que dão cor aos cabelos, o colágeno da pele, a cartilagem dos ossos – ficamos grisalhos, enrugados, com dores nas juntas. Velhos. Numa sucessão de baixas, células e órgãos vão deixando de cumprir funções cruciais para o corpo. Até que tudo isso culmina numa pane geral. E nós morremos. »

1. CORPO

A imortalidade dará a você o corpinho que quiser. Nada de plástica – é que conseguiremos repor tudo o que estiver gasto no corpo. É a perda de células que faz você ter careca e cabelos brancos, por exemplo. Se as repusermos no futuro com injeções de células-tronco, sua cabeça manterá o viço. Vai dar até para reverter sinais da idade. Nanorrobôs na corrente sanguínea eliminarão toxinas e dejetos que estejam poluindo o corpo. "As pessoas que receberem essas terapias vão se parecer exatamente com os jovens adultos de hoje", diz Aubrey de Grey, geneticista da Universidade de Cambridge.

2. TRABALHO

Aposentar-se por idade no Brasil significa descansar só nos últimos 10% da vida, em média. Se chegarmos aos 300 anos de idade, a labuta irá até os 270. Isso se o governo quiser pagar aposentadoria. Afinal, você continuará jovem e produtivo o suficiente para pegar no batente. Para não morrer de tédio – de tanto trabalhar na mesma coisa –, o jeito vai ser exercer profissões diferentes. "Será possível ter mais de uma carreira ou aprender vários idiomas. O homem terá uma sabedoria jamais vista", diz Anders Sandberg, neurocientista da Universidade de Oxford.

Vocabulário:

Utopia: plano ou sonho irrealizável ou de realização num futuro imprevisível.
Deteriorar: danificar.
Melanócitos: cada um de vários pigmentos marrom-escuros ou pretos de estruturas animais ou vegetais.
Colágeno: é uma proteína de importância fundamental na constituição da célula.
Cartilagem: tecido flexível, branco ou cinzento, que se encontra especialmente na extremidade dos ossos.
Culminar: atingir o ponto mais elevado, culminante.
Nanorrobôs: são robôs muito pequenos que conseguem manipular e interagir com objetos do tamanho de uma célula.
Toxinas: produto tóxico de elaboração vital (por bactérias, animais, plantas), capaz de provocar a formação de anticorpos.
Dejetos: as próprias matérias fecais expelidas de uma vez.
Células-tronco: células primitivas que dão origem a outras células.
Labuta: trabalho.
Neurocientista: especialista em sistema nervoso.

Projeto de extensão: **Oficinas de Leitura, Interpretação e Produção Textual** – Coordenação Luciani Tenani

E.E. Professora Zulmira da Silva Salles

Nome: _____ Nº _____ Série/Turma: 7ª _____

Proposta 1 Data: _____

- Com base no que informa a reportagem, é possível que você venha a ser imortal num futuro próximo.
- Descreva como será a sua vida, levando em conta as informações dadas pela reportagem. Conte, também, o que você pretende fazer para desfrutar dos benefícios da imortalidade.
- Seu texto deve conter de 25 a 30 linhas e deve ser escrito à tinta. Seu texto não deve ultrapassar os limites designados para a escritura.

9º ano



Projeto de extensão: **Oficinas de Leitura, Interpretação e Produção Textual**

E.E. Professora Zulmira da Silva Salles

Nome: _____ Série/Turma: 8ª _____ Nº _____

Proposta 1 Data: _____

- Leia os textos abaixo sobre amizade.

Bons Amigos
Machado de Assis

Abençoados os que possuem amigos, os que os têm sem pedir.
Porque amigo não se pede, não se compra, nem se vende.
Amigo a gente sente!

Benditos os que sofrem por amigos, os que falam com o olhar.
Porque amigo não se cala, não questiona, nem se rende.
Amigo a gente entende!

Benditos os que guardam amigos, os que entregam o ombro pra chorar.
Porque amigo sofre e chora.
Amigo não tem hora pra consolar!

Benditos sejam os amigos que acreditam na tua verdade ou te apontam a realidade.
Porque amigo é a direção.
Amigo é a base quando falta o chão!

Benditos sejam todos os amigos de raízes, verdadeiros.
Porque amigos são herdeiros da real sagacidade.
Ter amigos é a melhor cumplicidade!

Há pessoas que choram por saber que as rosas têm espinho,
Há outras que sorriem por saber que os espinhos têm rosas!

Como a internet está mudando a amizade

Qual é a primeira coisa que você faz quando entra na internet? Checa seu *email*, dá uma olhadinha no Twitter, confere as atualizações dos seus contatos no Orkut ou no Facebook? Há diversos estudos comprovando que interagir com outras pessoas, principalmente com amigos, é o que mais fazemos na internet. Só o Facebook já tem mais de 500 milhões de usuários, que juntos passam 700 bilhões de minutos por mês conectados ao *site* – que chegou a superar o Google em número de acessos diários. A internet é a ferramenta mais poderosa já inventada no que diz respeito à amizade. E está transformando nossas relações: tornou muito mais fácil manter contato com os amigos e conhecer gente nova. Mas será que as amizades *online* não fazem com que as pessoas acabem se isolando e tenham menos amigos *offline*, “de verdade”? Essa tese, geralmente citada nos debates sobre o assunto, foi criada em 1995 pelo sociólogo americano Robert Putnam. E provavelmente está errada. Uma pesquisa feita pela Universidade de Toronto constatou que a internet faz você ter mais amigos – dentro e fora da rede.

Camila Costa

Fonte: *Superinteressante*, Edição 288, Fev/2011, p. 55.



Projeto de extensão: **Oficinas de Leitura, Interpretação e Produção Textual**

E. E. Professora Zulmira da Silva Salles

Nome: _____ Série/Turma: 8ª _____ Nº _____

Proposta 1 Data: _____

- No poema, Machado de Assis declama a alegria de se ter um grande amigo. No texto da revista *Superinteressante*, a internet é apresentada como uma ferramenta que ajuda a ter mais amizades.
- Assim como o autor do poema, provavelmente, você deve ter um grande amigo(a) com quem gosta de passear, conversar e até estudar juntos(as). Escreva um texto, **relatando como surgiu essa amizade**, se usa ou não a internet para se manter contato com seu(sua) amigo(a), e se houve algum bom momento que vocês viveram juntos(as).
- Seu texto deve conter de 25 a 30 linhas e deve ser escrito à caneta. Seu texto não deve ultrapassar os limites designados para a escritura. Se quiser, dê um título a seu texto.

Anexo B – Transcrições dos excertos e textos da amostra longitudinal utilizados como exemplo⁷¹

Figura 2

Querido Primo Frederico, não estou lhe mandando essa carta por (rasura)* causa da nossa família, logico que vou perguntar da Família.

Figura 3

Se tivesse esse negocio de (rasura)* imorta-(rasura)* lidade eu me jogaria de um predio de 10000000000 andares.

Figura 4

Você lembra quando nós brigamos por que, você não quiz me emprestar sua bola de futebol.

Ai eu peguei ela sem pedi e você começou a dar regaço até que eu acertei a bola na sua cabeça e você, começou a chorar.

Figura 5

é isso, né? Não! Eu te conto intão, MSN é uma sala de pati-papo virtual, é simples criar um, você entra no site do MSN e clica no CRIAR MINH COntA e preenge o formulario com sua idade, no-me, genero, pais, avos, irmãos tudo de sua vida.

Figura 6

Será mesmo real?

No ano de 2.009, eu conheci uma pessoa que na época era uma duvida, hoje é simplesmente a maior certeza na minha vida! Tudo começou, quando meu amigo Sebastião Júnior, me pediu para adiciona-ló no MSN. Até aí, tudo bem.

Figura 7

Então ela foi na minha frente, ainda enrolada na toalha, para que pudesse usá-la logo depois que saísse, então ela foi fazer aquele zig zag correndo para que não pudesse molhar a toalha, e quando terminou o percurso, ela deu de escorregar logo no final, pois o chão estava escorregadio, mas ela não chegou a cair

Figura 8

Um dia de brigas

Tudo começou em um belo dia eu acordei lavei o rosto e escovei os meus dentes e me vesti para a escola.

Figura 9

Se eu fosse imortal seria ótimo porque eu poderia fazer tudo o que eu quisece como jogar bola, video-game ou ir mora sozinho.

⁷¹ Os excertos e os textos foram transcritos exatamente da forma como foram redigidos pelos alunos do EFII.

Figura 10

Outubro, 22 de 2008

Oi Primo tudo bem com você?

Você poderia me explicar o que é internet?

Meu pai comprou um computador novo hoje, mas ele não sabe o que é isso. Queria saber o que é MSN e como se faz para mandar mensagens por meio do MSN.

Figura 11

Até que dois anos depois eu tive outro irmão.

E ~~agor~~ agora 9 anos depois somos todos colegas eu e meus dois irmãos e meu colega do coração.

E não é atoa que somos colegas estudamos até na mesma escola, e então é isso colegas para sempre.

Figura 12

Gostaria de (~~seguir vários~~ *) trabalhar pelo menos em dois empregos, de atriz e pediatra, já que teria muita disposição suficiente se nos formo imortal no futuro proximo.

Figura 13

De tantas brigas vou falar de uma, que (rasura)* aconteceu reeendimente, e que me lembro.

Eu estava na minha tia e

Figura 14

Você pode criar um em meio de um site chamado WWW.MSN.com.br, mas para criar um MSN você precisa de um i-mail e para fazer um i-mail você precisa entrar no WWW.Hotmail.com.br

Figura 15

Um passeio Engraçado

Lembro exatamente de um dia que eu e a minha melhor amiga fomos à um clube. Passeamos muito por lá, fizemos coi-sas bastante divertidas e depois resolvemos nadar um pouco. Para que pudemos chegar até a piscina era necessário passar por um lugar que havia umas barras feitas de ferro, em efeito zig zag, e quando você passava por elas, o chu-veiro que fica no topo daquele lugar, se abria automaticamente, e era uma água muito fria.

Então ela foi na minha frente, ainda enrolada na toalha, para que pudesse usá-la logo depois que saísse, então ela foi fazer aquele zig zag correndo para que não pudesse molhar a toalha, e quando ter-minou o percurso, ela deu de escorre-gar logo no final, pois o chão estava es-corregadio, mas ela não chegou a cair no chão, ainda bem, mas eu sei que eu ri muito, muito mesmo, e ela ficou com mais raiva por eu estar rin-do, do que poe ela ter escorregado.

E até hoje eu me lembro desse dia e começo a rolar de rir, foie muito engra- çado mesmo.

Figura 16

é isso, né? Não! Eu te conto intão, MSN é uma sala de pati-papo virtual, é simples criar um, você entra no site do MSN e clica no CRIAR MINH COntA e preenge o formulario com sua idade, no-me, genero, pais, avos, irmãos tudo de sua vida.

Figura 17Melhor Amiga

Eu conheci uma dessas “Melhor Ami-gas” na escola. O nome dela é Diane, E agente sempre estudou junto, até o começo do ano de 2010. Ela se mudou para um bairro longe, diferente, é legal, só que é longe. kkk. . . Então ela também mudou de escola. No ultimo dia dela aqui na escola eu não acreditava, parecia que ela ia voltar no outro dia como sempre. mas no outro dia ela não voltou. Ela mudou de es-cola

Figura 18

Temos muitos amigos em comum, sempre fazemos ou vamos em festas, assistimos filmes, jogos e fazemos muitos traba-lhos e tarefa juntas

Figura 19

Gostaria de (~~seguir vários~~ *) trabalhar pelo menos em dois empregos, de atriz e pediatra, ja que teria muita disposição sufuciente se nos formo imortal no futuro proximo.

Figura 20

São Jose de Rio preto

Prezado Primo

Oi tudo Bem queria que você me ensinasse com se mexe no msn daria para vc fazer esse favor. gostaria de aprender mexer sabe(rasura)* aqui No campo agente Não acostuma fazer esse tipo de coisa a uma cozinha o que é orkut, msn, youtube bom o que é Internet?

Figura 21

Na (rasura) 5ª série a gente já eramos bastantes amigos , a gente fasia de tudo fasiarnos trabalhos , tarefas e de vez em quando eu ia na casa dele para fazer trabalho ou jogar video game.

Figura 22

Eu ia ter muito tempo pra viver e não sei se con-sigo pensar nessas coisas direito, pois a \nossa/ vida já ta es-crita o que vai acontecer, mas eu não tenho como saber.

Figura 23A Amizade

A amizade é como um diamante, temos que tomar muito cuidado para não, o perdelo, pois é muito raro e muito fragil. Todos nos temos amigos, sendo na

Figura 24Meu colegão Elvis

Eu tenho um colega muito firmeza, esse colega é o Elvis. Com ele posso desabafar de tudo, como também, ele Pode desabafar comigo. Ele é aquele cara, que se você contar um Segredo para ele, ele não fala pra ninguém. Quando estou afim de uma garota, falo pra ele, e na internet, todo sabado falo com ele pelo computador, pergunto se ele está bem, ou mal, se precisa de algo, pergunto também, sobre as meninas, se tem algum muleque mexendo com ele e tal.

O Elvis é aquele amigo, que ninguém quer como inimigo, sempre quero ele bem, nós nunca(rasura) brigamos, pois tudo o que ele fala eu apoio, quando ele esta errado também rependo ele, mas nunca Saimos nos socos.

Os nossos bom momentos, são mais quando eu ajudo ele a arranjar alguma menina.

Se queremos marcar de sair para algum lugar temos que se comunicar, na semana, durante o intervalo da escola, ou nos sabados no computador, apesar disso somos muito felizes como amigos, espero que nunca iremos brigar.

Deixa eu ti contar, uma vez ele ia no Shopping com o pedro da outra sala, ele pegou na hora da saida da escola ele me chamou pra ir, fiquei alegre, pois neste dia eu estava Triste com uns baratos.

Elvis fica com Deus, e que a nossa amizade, seja eterna amigão.

Figura 25

Minha vida imortal

Se eu ter a vida mortal eu teria bastante tra-balho, mas seria cansativo e um lado seria bom porque não fica velho, inrugado.

Eu prefiro ser normal, e não imortal. Porque tem o ciclo da vida, nos nascemos, bebê, criança, Pré-adolescente, adolescente, jovem, adulto, velha e depois falece. Este que é o ciclo da vida.

Figura 26

Esse ano a nossa amizade completou 10 anos, e eu acho que amizade verdadeira dura para toda a vida, porque amiga verdadeira não se encontra em qualquer lugar.

O nosso maior modo \meio/ de comunicação é o telefone e o msn, agente se comunica mais no msn pelo final de semana, porque como agente estuda na mesma escola agente se comunica pessoalmente.

Figura 27

Na 7ª série continuamos juntas. A e tenha mais uma amiga a Thais. ~~Mas agora ela n.~~ Na 7ª série a gente tinha um trabalho. Fomos eu, ela e a Karol. A gente nem fez o trabalho resolvemos assistir filme A Orfã Comendo Pipoca com suco Tang. Ai no final de tudo ela derrubou o teclado da Thais nossa foi tão legal. Mas tudo que é bom a tem um fim eu tive que ir embora.

Hoje a Gabi não estuda mais aqui por culpa do pai dela.

Mas a gente mantém o contato pela internet no MSN twitter e Orkut.

Figura 28

Se fossemos imortal seria até mais facil nossa vida a gente poderia escolher nossa faculdade (rasura)* com mais calma eu acho que tudo seria mais legal; eu queria fazer varias coisas que eu não teria tempo de fazer. Se eu fosse imortal num futuro próximo (~~ser~~) eu faria mais viagens eu iria aproveitar a minha vida teria um emprego bom teria uma família muito legal, faria bastante loucuras.

Figura 29

São José do Rio Preto SP dia 14 de outubro de 2008

“Oi”, Mirela, bom eu queria saber como está ai na fazenda eu estou com saldade e também já faz sete meses que a gente não se vê.

Eu pensei de a gente usar o MSN para conversar e também por todo o papo em dia que está atrasado, bom você tem computador e você também tem Internet é só você usar.

Á agora lembrei você não sabe usar a Internet: ó você clica no MSN digita Lala zonasul 2008 @ hotmail.com. ai vai aparecer a minha fato ai vai aparecer o lugar de esqueve ai você escreve e depois que terminar vai ter lá ensima na tela do compotador enviar ai você clica lá e vai aparecer o meu endereso você confima e pronto me escreve.

Bom tchau não me esquece de me escreve domingo as 1:00 da tarde

Figura 30

São José do Rio Preto, 02 de Dezembro de 2009.

Querida Karina

O ano passado á gente briga_ mos nós chingamos tudo. Eu agora estou pedindo mil desculpas Você me perdoa.

Por favor me perdoa porque eu me arrependi por tudo Vem na minha casa para me perdoar Vamos ser amigos de- novo por que eu estou com o coração partido.

Se Você me perdoar eu Vou ficar feliz, eu tambem uma vez que eu joguei um baude de água.

A sua família está bem aí em sua casa você mora em Guarulhos interior de São Paulo, manda uma carta para mim ou vem em casa por que eu estou de Bracos aberto e seu irmão Gabriel ele foi para Guanabara, Você tem dois primos não é? Eu tenho 10 primos é que estou escrevendo está carta para te perdoar e Você me perdoar. Thau!!!

Figura 31

São José do Rio Preto, 20 de outubro de 2008

Prezado primo.

Olá! Querido primo estou lhe escrevendo para saber se está tudo bem, e lhe perguntar algumas coisas sobre a tecnologia. Eu irei comprar um computador e gostaria de saber algumas coisas.

Figura 32

São José do Rio Preto, 30 de novembro de 2009

Querido Renato

Você lembra quando nos brigamos de verdade na Educação física, faz muito tempo né: Aí no mesmo dia fisemos as pazes todas amizade tem uma briga. No mesmo dia a noite (e) você minha mãe, fomos no canção la na repreza foi muito legal mande noticias né. tchau.

Figura 33

Amiga É Pra Esssas Coisas

Eu conhecia a minha M. A. ~~minha~~ melhor amiga, a cinco anos atras, ela era muito timi-da, mas como eu sou espontanea, converso com todo mundo, eu puchei assunto com ela, e descobri que ela morava na rua da minha casa, e passei a frequenta a ca-sa dela, e ai a nossa amizade foi fluindo.

Figura 34

Melhor Amiga

Eu conheci uma dessas “Melhor Ami-gas” na escola. O nome dela é Diane, E agente sempre estudou junto, até o começo do ano de 2010. Ela se mudou para um bairro longe, diferente, é legal, só que é longe. kkk. . . Então ela também mudou de escola. No ultimo dia dela aqui na escola eu não acreditava, parecia que ela ia voltar no outro dia como sempre. mas no outro dia ela não voltou. Ela mudou de es-cola

Figura 35

Porque? Se eu vivesse eternamente, na minha vida opinião, eu estaria modificando o ciclo natural da vida, que é o nascer, crescer, reproduzir e morrer; e outro detalhe, eu ia estar atrapalhando o processo evolutivo normal do espírito.

Eu poderia dizer que gostaria de viajar, realizar meus sonhos, aprender outros idiomas, fazer várias faculdades e etc, mas, se eu tiver determinação, posso conseguir isso num ciclo de vida normal.

Figura 36

Eu havia me aproximado de uma amiga dela, a Pa-mela, e já estava na época de começar as aulas quando finalmente tive a oportunidade de conhece-lá.

Foi tudo muito rápido, cheguei na escola e fui me juntar ao grupo de amigas dessa minha amiga Pame-la, e a Leticia fazia parte desse grupo. Logo minha ami-ga

Figura 37

Eu ia fazer muitas coisas, eu(*) ia fazer muitas e muitas faculdades, portanto, eu iria também fazer o que faço hoje porque o que eu faço hoje é o que eu quero (rasura)* Intão concerteza iria fazer, também se eu fosse imortal.

Figura 38

Minha amizade com minha melhor amiga surgiu quando nós estávamos na primeira série nós setavamos juntas e aí começamos a nos aproximar bastante e daí pra frente não nos separamos mais. Eu e ela somos muito grã-gru-dadas, ela sempre vai na minha casa e eu na dela, ano passado quando nós estávamos na mesma sala nós estudava juntas quando tinha prova e quando os professores davam trabalhos nós fazíamos juntas também, enfim fazíamos quase tudo juntas.

Eu e ela usamos a internet para manter contato todos os dias isso nos ajuda muito porque quando alguma quer contar alguma coisa pra outra fica mais fácil e todos os dias nós conversamos no msn, somos muito ligadas mesmo, eu sempre ligo pra ela também para saber se está tudo bem e ela também me liga, nós trocamos bastante mensagens no celular também.

Nós não saímos muito juntas porque minha mãe não gosta muito que eu saia de casa sozinha, mas de vez em quando nós vamos no centro da cidade juntas, vamos no cinema, em chácaras. Eu e ela já passamos muitos momentos bons, rimos, fizemos banguça, aproveitamos bastante, contamos segredos, focamos e outras coisas muito legais.

Figura 39

Eu converso com minha melhor amiga pela internet, as vezes a gente chora, briga, sorri enfim a gente se gosta muito. Essa amizade começou na 6ª série, a gente quase não se falava, mas nos olhávamos e já sabia qual era o sentimento do outro.

Figura 40

Começamos a conversar iamamos na casa uma da outra, ate que se passaram três anos de amizade. Três anos parece ser pouco mas não, em agente ja passou muitas coisas juntas, muitas brincadeiras, passeios, damos regaço, fizemos muitas, muitas coisas.

Mas também brigamos, tivemos nossos entendimentos mas como toda amizade verdadeira, permanecemos juntas. sempre uma ajudando a outra dando conselhos, apoiando, estendendo a mão quando ~~presei~~ preciso.

Na verdade nós nos conhecemos, quer dizes nos vimos em 2008 uma amiga minha que conhecia ela, nos apresentou até então não sabíamos que iamamos estudar juntas.

Figura 41

Eu tenho outro amigo em Fóz do Iguacú no Paraná, a gente conversa pelo msn e falamos sobre rock, shows, músicas, vídeo-clipes, sites, e algumas bandas tais como Metallica, ~~Slip~~ SlipKnot, Ozzy Osbourne, Angra, Mudvayne, Sepultura, Led Zeppelin, enfim minha vida não é nada sem meus amigos.